



UNICAMP

**MARIA JOSE LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA**

Prof. Dr. FABIO AKCELRUD DURÃO  
Coordenador Geral de Pós-Graduação  
IEL / UNICAMP  
Matr.: 29048-6

**DOS INTENTOS DE ESCRITA À ESCRITA  
CONVENCIONAL: ALGUMAS MANIFESTAÇÕES**

**CAMPINAS**

**2013**





UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARIA JOSE LANDIVAR DE FIGUEIREDO BARBOSA

DOS INTENTOS DE ESCRITA À ESCRITA  
CONVENCIONAL: ALGUMAS MANIFESTAÇÕES

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosa Attié Figueira

Prof. Dr. FABIO AKCEL RUD DURÃO  
Coordenador Geral de Pós-Graduação  
IEL / UNICAMP  
Matr.: 29048-6

Tese de doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

CAMPINAS

2013

iii

Este exemplar é a redação final da  
tese / dissertação e aprovada pela  
Comissão Julgadora em:

26.6.13

Barbosa, Maria José Landivar de Figueiredo, 1963-

**B234d**

Dos intentos de escrita à escrita convencional: algumas manifestações / Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador : Rosa Attié Figueira.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Escrita. 2. Erro. 3. Alfabetização. 4. Aquisição da linguagem. I. Figueira, Rosa Attie, 1948-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

### **Informações para Biblioteca Digital**

**Título em inglês:** Fom writing intents to conventional writing: some manifestations.

### **Palavras-chave em inglês:**

Writing, Error, Literacy, Language acquisition

**Área de concentração:** Linguística.

**Titulação:** Doutora em Linguística.

### **Banca examinadora:**

Rosa Attié Figueira [Orientador]

Lucy Banks Leite

Vera Regina Martins e Silva

Maria Fausta Pereira de Castro

Irani Rodrigues Maldonade

**Data da defesa:** 27-05-2013.

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística.

BANCA EXAMINADORA:

Rosa Attié Figueira

Rosa Attié Figueira

Luci Banks Leite

Luci Banks Leite

Vera Regina Martins e Silva

Vera Regina Martins e Silva

Maria Fausta Pereira de Castro

Maria Fausta Pereira de Castro

Irani Rodrigues Maldonade

Irani Rodrigues Maldonade

Eduardo Junqueira Guimarães

\_\_\_\_\_

Susanne Maria Lima Castrillon

\_\_\_\_\_

Ana Maria Di Renzo

\_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP  
2013



## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese à minha família, tradução mais simples e sólida da união e do amor puro e verdadeiro.





## **SOU GRATA!**

A Deus, pelo dom da vida e por mais esta oportunidade.

À minha família pelas orações, pelo amor, carinho e compreensão. Ao Donizeti, meu Beija flor, agradeço pelo amor, pela força e pelo apoio imprescindível em momentos decisivos deste trabalho. Ao Júnior, a Dani, a Débora e a Paula, cada um ao seu modo por tudo em quase todos os momentos. À mamãe, pelo carinho e dedicação, além de bolinhos de queijo abençoados e gostosos a cada semana. À Marli, por tudo que faz por nós! Sem o apoio de vocês a vida perderia, com certeza, muito de seus encantos. Ao Thiago, pela torcida e auxílio tecnológico.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosa Attié Figueira, pela disponibilidade sem igual com que orientou este trabalho, pela participação ativa e direta neste passo gigantesco a caminho do conhecimento. Mais que uma orientadora, um exemplo de vida a ser cultivado. Um anjo que ilumina, que orienta; uma amiga para se guardar debaixo de sete chaves dentro do coração.

Aos Professores: Eduardo Guimarães, por ser o nosso grande mestre; Ana Di Renzo, pela coorientação e apoio em todos os momentos que precisei; Maria Fausta, pela acolhida em suas aulas e preciosas sugestões para a conclusão deste trabalho; Neuza Zattar, Olímpia e Vera Regina, por acreditarem na minha força de vontade e testemunharem desde os meus primeiros passos rumo ao crescimento acadêmico, científico e profissional; Bernadete Carol, Claudia, Eni, Monica, Susy e Tânia que contribuíram com seus conhecimentos.

Aos profissionais e companheiros da Escola Estadual “Criança Cidadã”, do Centro Municipal de Educação Infantil, da Universidade do Estado de Mato Grosso, da Universidade Estadual de Campinas que de diferentes formas me possibilitaram desenvolver esta tese.

Às especialistas na área da saúde, Patrice Zattar em Cáceres-MT e a Silvia Helena SAPPE/Unicamp, pelos laços estreitados e pela partilha de tantos momentos durante o desenvolvimento desta tese. Vocês ajudaram-me a vencer os obstáculos que muitas vezes fogem do nosso alcance, acompanharam-me, escutaram-me, interviram em momentos cruciais. Serei eternamente grata.

Aos parentes, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, tios e tias, primos e primas, amigos e amigas, colegas e conhecidos que me acolheram, acreditaram, rezaram e torceram por mim em tantos momentos.

À Nilce, Maristela, Mirami, Gleide e Sandra Raquel, pelos momentos de convivência, de fé, de esperança, de escuta e de solidariedade. AMIGAS que ficarão guardadas para sempre no lado esquerdo do peito. Como diz Milton Nascimento “Mesmo que o tempo e a distância digam “não”, mesmo esquecendo a canção, o que importa é ouvir a voz que vem do coração”.

Aos companheiros de caminhada encontrados e reencontrados: Águeda, Claudio Platero, Elizeti, Isaías, Joelma, Josineide, Lucimar, Marcelo, Marilda, Miguel Leonel, Monica, Nilzalina, Paulo, Pe José Rello, Rose, Rosimar, Sandra Straub, Silvia, Taisir,

Aos novos colegas que descobrimos em Campinas, Adriana, Anna Paula, Camilla, Carlos, Cleonilde, Diana, Eduardo, Gisele Lima, Gisele Tanaka, Irani, Júlia Rany, Kamila, Lucas, Luiza, Marli, Victória, Vítor, Yvana, companheiros de caminhada que descobri nesse tempo.

A quatro anjos que surgiam quando menos esperava e faziam a diferença, Frei Maurício, Maria Franciene, Nilzalina e Susanne.

Ao Carlos Neres, Carlos Jose, e Wilson, profissionais do setor audiovisual do IEL, pelo apoio e assistência durante a editoração das cenas.

À Fapemat e a Capes pelo apoio financeiro.



## RESUMO

Neste trabalho, a partir da perspectiva que nos abre o Interacionismo (De Lemos) propomos a analisar algumas manifestações no processo de aquisição de escrita de crianças que frequentam a Educação Infantil e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cuja faixa etária compreende de 2 a 9 anos. Metodologicamente nos acercamos de modos diferentes de coletas: dados provenientes de gravações de áudio e vídeo realizadas em âmbito escolar no ano letivo de 2011; dados retomados de Barbosa (2000) e de Rodrigues (2012). Realizamos um percurso analítico tomando Figueira (1984, 1985, 1995, 1996, 2001, 2002, 2003, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) como principal interlocutora. Suas postulações na área de aquisição da linguagem oral acerca do “erro” e das autocorreções espontâneas ou elicitadas, mostraram possibilidades significativas de interpretação no terreno da aquisição da escrita. Retomadas, reformulações, rasuras são atos que no quadro da oralidade ou da escrita põem em foco, pelo menos em sua maior parte, o erro – ocorrência que, destoando daquela considerada correta ou esperada, tanto na fala quanto na escrita - pode ser conduzida a um reparo ou correção. Ademais, a aquisição da linguagem está relacionada à entrada do sujeito no funcionamento simbólico. Nesse lugar, o sujeito-criança mostra uma faceta de sua posição no mundo, uma vez que pactua com a cultura da linguagem oral e escrita, expondo sua singularidade. Nesse contexto, entendemos que a passagem do registro natural para o registro simbólico, valorativo e cultural se dá no jogo de relações entre o sujeito, o outro e a língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** ESCRITA, ERRO, ALFABETIZAÇÃO, AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.



## **ABSTRACT**

### **FROM WRITING INTENTS TO CONVENTIONAL WRITING: SOME MANIFESTATIONS**

In this work, based on the perspective opened by the Interactionism (De Lemos), we propose to analyze some manifestations of the process of writing acquisition by children attending Preschool and children at the early years of Elementary School with ages ranging from 2 to 9 years. Two different methods of collection have been used methodologically: data derived from audio and video recordings in the school environment during the school year of 2011; data recovered from Barbosa (2000) and Rodrigues (2012). We have pursued an analytical course with Figueira (1984, 1985, 1995, 1996, 2001, 2002, 2003, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) as the main interlocutor. This author's postulations on "error" in oral language acquisition and the spontaneous or elicited self-corrections have led to significant possibilities of interpretation in the field of writing acquisition. Resumptions, reformulations and erasures are acts that, within the frame of orality or writing, focus mostly on the error - an occurrence that in disagreement with what is deemed correct or expected both in speech and writing - may be led to a rectification or correction. Furthermore, language acquisition is related to the entry of the subject in symbolic operation. In this stance, the subject-child shows a facet of his/her position in the world and, in agreement with the culture of the oral and written language, exposes his/her singularity. In this context, we understand that the passage from the natural register to the symbolic, self-esteem and cultural happens within the interplay of relations between the subject, the other and the language.

**KEYWORDS: WRITING, ERROR, LITERACY, LANGUAGE ACQUISITION.**





## RÉSUMÉ

Dans ce travail, à partir de la perspective qui nous ouvre l'interactionnisme (De Lemos), nous nous sommes proposés à analyser quelques manifestations dans le processus d'acquisition de l'écriture d'enfants qui accèdent à l'Éducation Préscolaire et d'enfants dans les premières années de l'Enseignement Primaire dont la tranche d'âge va de 2 à 9 ans. Méthodologiquement nous nous sommes basés sur de différents modes de faire des recueils : données issues d'enregistrements audio et vidéo réalisés dans le cadre de l'année scolaire 2011; données reprises de Barbosa (2000) et de Rodrigues (2012). Nous avons suivi un parcours analytique en considérant Figueira (1984, 1985, 1995, 1996, 2001, 2002, 2003, 2005, 2008, 2010, 2011, 2012) comme interlocutrice principale. Ses postulats dans le domaine de l'acquisition du langage à l'égard de l'"erreur" et des autocorrections spontanées ou incitées, ont montré des possibilités importantes d'interprétation dans le champ de l'acquisition de l'écriture. Des reprises, des reformulations, des ratures sont des actes qui dans le cadre de l'oralité ou de l'écriture mettent au point, au moins en grande partie, l'erreur – occurrence qui, en échappant à celle considérée correcte ou attendue, dans l'oral ainsi que dans l'écrit – peut être amenée à une réparation ou une correction. En plus, l'acquisition du langage est relationnée à l'entrée de l'enfant dans le fonctionnement symbolique. De cette façon le sujet-enfant montre un aspect de sa position dans le monde, puisqu'il partage la culture du langage oral et écrit, en exposant sa singularité. Dans ce cadre, nous comprenons que le passage au registre symbolique, se produit dans l'enjeu de relations entre le sujet, l'autrui et la langue.

**MOTS-CLÉS** : ÉCRITURE, ERREUR, ALPHABÉTISATION, L'ACQUISITION DU LANGAGE.



## SUMÁRIO

<b>À GUIA DE INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>2 . PANORAMA TEÓRICO-METODOLÓGICO</b>	<b>29</b>
2.1. Qual dos Interacionismos?	29
2.2. O recorte empírico de Figueira	34
2.3. O estatuto do erro para o pesquisador como indício de mudança	36
2.4. Algumas incursões no entremeio: produção oral e escrita	41
<b>3. A ESCRITA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR - TENTATIVAS, REPAROS E CORREÇÕES</b>	<b>49</b>
3.1. Sobre os dados	49
3.2. A escrita na Educação Infantil	51
3.3. Mudanças no processo de aquisição da escrita	75
3.4. A escrita a partir das garatujas	76
3.5. O jogo na relação entre o sujeito-criança e as letras do nome	80
3.6. A letra e o desenho na escrita do nome da criança	89
3.7. A escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental	95
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>125</b>



## À GUIA DE INTRODUÇÃO

Nos últimos quarenta anos foram desenvolvidas inúmeras pesquisas com o objetivo de compreender aspectos relevantes do processo de aquisição da linguagem pela criança. Isso implicou em enorme progresso nesse campo de estudo. As formas de abordagens da linguagem na infância tornam-se cada vez mais sofisticadas, para inferir o conhecimento linguístico e não-linguístico, disponível às crianças desde a mais tenra idade.

Nesse contexto, é que me insiro como pesquisadora interessada pela escrita infantil, por compreender que esse período diz respeito à alfabetização, em que se trabalha a leitura e a escrita com crianças. Esse tema constitui o meu interesse dada a situação em que me encontro atualmente: professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, do ensino superior, lecionando para alunos do curso de Pedagogia, cuja formação volta-se para o profissional que tende a atuar tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quando falamos em docência na Educação Infantil e/ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental, falamos em alfabetização e esta, portanto, implica trabalhar a leitura e a escrita. Sendo assim, gostaríamos de compreender como acontece o trabalho com a escrita pela criança e pelo professor no interior das salas de aula. Do nosso ponto de vista há um imbricamento entre a teoria e a prática que envolve a formação do professor. Sobre a formação do professor, realizamos um trabalho a parte.

Ao tratarmos sobre a *constituição da formação linguística na matriz curricular do curso de Pedagogia da Unemat - campus de Cáceres* - pudemos levantar alguns apontamentos interessantes. A matriz constitui-se de um conjunto de saberes expressos pelos ementários de várias disciplinas. De maneira geral, estabelece relações de aprendizagem imbricadas em valores e metodologias pedagógicas que se desencadeiam no cotidiano do curso.

A título de ilustração, assinalamos que de um universo de 3.325 h/a, encontramos apenas cinco disciplinas que apontam, ou pelo menos enunciam em suas denominações, questões referentes à língua/linguagem, cuja carga horária totaliza apenas

315h/a durante o curso de formação do pedagogo<sup>1</sup>. O foco principal dessas disciplinas para o trabalho com a leitura e a escrita pode ser encontrado em vários níveis e estruturas, dentre eles, destaca-se o entendimento da linguagem enquanto código. Além disso, direciona a sua função para a orientação do acadêmico em relação a sua proficiência na língua padrão.

E quanto às concepções de língua(gem)? Verificamos que o ensino sobre o funcionamento da linguagem para o acadêmico, futuro professor que atuará na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sofre um apagamento no que concerne a esse objeto. Esta lacuna nos inquietava enormemente, pois ensinar e aprender a língua(gem) constituem objetos de reflexão desde a antiguidade<sup>2</sup>.

Aprender a falar e a escrever a língua materna é uma conquista que chama a atenção de qualquer pesquisador, mais ainda do estudioso da linguagem. Estando circunscritos à infância do ser humano, tais processos pertencem legitimamente ao domínio de investigação chamado Aquisição de Linguagem. Muitos fenômenos ocorrem neste processo e são estudados em alguns trabalhos de aquisição da língua materna, especificamente a oral, e a aquisição da escrita no domínio da alfabetização.

No período de 1998 a 2000, a análise de alguns episódios na escrita de crianças em fase inicial de alfabetização, levou-nos a refletir sobre o processo de aquisição da linguagem escrita. Na ocasião, desvendamos algumas particularidades desse processo, a partir dos dados de uma criança denominada por 'D' e buscamos refletir sobre algumas ideias equivocadas a esse respeito, pelas quais passamos enquanto professores alfabetizadores. Tomamos como ponto de partida a possibilidade de verificar a aplicabilidade do instrumental descritivo de Emília Ferreiro (1990, 1991) até o ponto em que se mostrou adequado. Quando esse instrumental se mostrou insuficiente, procuramos nos acerrar da contribuição de Bosco (1999) e de relevantes contribuições de outros autores da área da Psicologia, da Psicolinguística e da Linguística.

---

<sup>1</sup> Conforme Matriz Curricular, curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso.

<sup>2</sup> Reservamos para o trabalho de qualificação de área (Análise do Discurso) "A Constituição da Formação Linguística na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UNEMAT", a discussão desta importante questão.

Ao estudarmos a relação entre desenho e letra na escrita do sujeito de nossa pesquisa, apontamos para uma possível indistinção entre ambos, que se instala na escrita do nome de D (DÉBORA), numa escrita em letra de imprensa maiúscula, tendo a letra "O" como elemento crucial desse entrelaçamento. Alguns episódios permitiram reconhecer que mudanças nos traços da escrita infantil provocam efeitos de interpretação e possibilitam a articulação entre desenho e escrita e vice-versa. Tais mudanças puderam ser analisadas como efeitos de linguagem sobre o outro.

Quanto ao processo de aquisição da língua oral, nosso contato com a bibliografia da área possibilitou o entendimento de que o “acerto” inicial neste processo é decorrente da incorporação de parte ou todo do enunciado do adulto, através do processo de especularidade (De Lemos, 1982), o que não expressa um conhecimento. Será o “erro” (que sucede a fragmentos especularmente incorporados da fala do outro) que assumirá o foco das pesquisas interessadas em abordar a mudança na aquisição da linguagem? Pode-se dizer que a criança torna-se sensível a certos fatos da língua, quando emergem os erros em momento posterior de sua produção linguística – fato que tomou conta dos trabalhos empíricos levados adiante pelos membros do Projeto de Aquisição da Linguagem.

Ao historiar o período de teorização correspondente a esse momento, De Lemos elenca os trabalhos levados a efeito, na época, por Scarpa (1984), Perroni (1986), Pereira de Castro (1986)<sup>3</sup> e Figueira (1985). Desse momento afirma:

A atualização de uma estrutura – prosódica, sentencial, textual – que abria lugares preenchidos de forma aparentemente aleatória dava lugar a “erros” que advinham da migração dos fragmentos incorporados de uma para outra cadeia, de um para outro texto. (DE LEMOS, 2002, p. 49).

De Lemos afirma que a partir de 1985, a tese de sua orientanda (Figueira), na medida em que mostrava “erros de natureza estritamente linguística resultantes da

---

<sup>3</sup> O trabalho de Scarpa insidiu sobre a estrutura prosódica, o de Perroni sobre fragmentos de histórias contadas pela mãe, o de Pereira de Castro sobre estruturas argumentativas.

substituição de verbos causativos e incoativos e vice-versa” passou a mostrar “uma possível porta de saída da relação dual em que os processos dialógicos pareciam detidos”. Na fala da criança emerge um sujeito submetido aos movimentos da língua.

As mudanças pelas quais passa a criança no processo de aquisição da linguagem, por volta dos 3, 4 e 5 anos (modalidade oral), apontaram para Figueira vários caminhos para a interpretação do “erro”. Denominado pela pesquisadora (1996) como ocorrências divergentes, eles aparecem no funcionamento da linguagem e tem como característica a imprevisibilidade, que decorre do aspecto contingencial do erro e de sua multidirecionalidade. Não obstante, sabemos que há diferenças acerca da modalidade oral e da modalidade escrita. Nessa perspectiva, como seria, então, a nossa interpretação frente aos dados da escrita infantil?

Sabemos que tanto a modalidade oral quanto a modalidade escrita possuem elementos que demandam o outro – o interlocutor. Na modalidade oral, segundo De Lemos (1982), o outro é parte de uma dialogia e elemento que deve fazer parte da descrição do fenômeno de aquisição da língua materna, mas ele não ensina a criança a falar, fala com a criança como um vir a ser falante. Já na modalidade escrita entendemos que se ensina a criança a escrever. Nesse contexto sistemático, aparecem com mais frequência, os reparos, as correções e as substituições. Para Seber, a exemplo do que ocorre com a linguagem oral, “o adulto não deveria recorrer a critérios ligados às regras linguísticas para interpretar as produções iniciais da criança” (SEBER, 1997, p.148).

Motivada pelo fato de atuar como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no curso de Pedagogia e, ainda, por considerar que o ganho de conhecimento é mais significativo quando relacionado com a atividade que o pesquisador desenvolve, retomaremos, nesta tese, alguns dados da dissertação do mestrado com o objetivo de aprofundar um pouco mais as nossas reflexões sobre o funcionamento da escrita. Ademais, analisaremos outras manifestações no processo de aquisição da escrita por crianças na faixa etária de 2 a 9 anos de idade realizadas na instituição escolar.



Tomamos, como principal interlocutora, uma pesquisadora que no amplo domínio dos fatos linguísticos, há tempos vem pesquisando ocorrências que perpassam o processo de aquisição da língua materna pelas crianças, exibindo-nos produtos singulares, muitas vezes divergentes da fala adulta: Figueira.

Diferentes teorias ao discutirem a escrita, conduzem a abordagens variadas das manifestações gráficas e/ou textuais da criança, principalmente por assumirem lugares distintos para os efeitos da interpretação da própria criança, do interlocutor e da relação da criança com a língua(gem). O trabalho que ora apresentamos, na medida em que se inscreve na área de Aquisição da Linguagem busca dialogar, de modo particular, com a teoria interacionista em Aquisição da Linguagem, apresentando algumas reflexões acerca dos aspectos teóricos e metodológicos em torno da escrita de crianças na instituição escolar.

De forma geral, no âmbito da aquisição da linguagem – tanto oral quanto escrita – os dados coletados para pesquisas trazem em si marcas de situações de grande e natural instabilidade. Nessas circunstâncias, os dados estão sempre a indiciar aspectos de um processo complexo que se constitui para os pesquisadores interessados neste assunto no seu próprio objeto de estudo. Durante o processo de aquisição da linguagem, deparamo-nos com diversas características evidenciadas em enunciados hesitantes, com rupturas, evidentes segmentos incorporados da fala do outro, bem como enunciados que expõem formas divergentes daquelas registradas na produção linguística do adulto. Essas características explicam a natureza mutável dos dados no processo de aquisição.

Segundo De Lemos (1992), na oralidade isso ocorre pelos processos metafóricos e metonímicos, processos que comportam substituições, mudanças, num cenário em que o ato de ensinar não é propriamente requerido (a criança, em interação espontânea com o adulto, aprende a falar). Na modalidade escrita, ensina-se a criança a escrever. Nesse contexto, aparecem os reparos, as correções e as substituições que podem ser desencadeadas pela própria criança, com ou sem participação direta do outro ou simplesmente desencadeadas pela interferência do outro. Nem por isso estão menos implicados os mecanismos do funcionamento da linguagem.

Para constituir o corpo de dado do presente estudo, denominado “Dos Intentos de Escrita à Escrita Convencional: Algumas Manifestações”, recolhemos material novo, analisamos, revisitamos dados já coletados, interpretando o conjunto no quadro das diversas questões pertinentes a temática da aquisição da escrita. Os gestos de coletar dados, observar, analisar, interpretar e escrever abrem novas possibilidades e necessidades e optamos por apresentá-las da seguinte forma:

Esta introdução apresenta-se como o primeiro capítulo da tese.

No segundo capítulo, apresentaremos um panorama teórico-metodológico. Ao fazê-lo, assinalamos a nossa filiação ao Interacionismo de Cláudia de Lemos e à principal interlocutora teórica de nossa pesquisa: as publicações de Rosa Attié Figueira. Cada perspectiva teórica tem sua forma de tratar as mudanças que ocorrem no processo de aquisição da linguagem. Para o Interacionismo, tais mudanças acontecem numa inter-relação entre o sujeito, o outro e a língua. Nesse sentido, faremos uma abordagem acerca do valor do erro enquanto indício de mudança para o pesquisador. Além disso, algumas incursões no entremeio da produção oral e da produção escrita serão esboçadas.

É no terceiro capítulo que apresentamos nossas análises. Nessa direção contextualizaremos os dados: veremos como é que acontece a entrada da criança no processo de aquisição de escrita na Educação Infantil; faremos uma abordagem sobre as mudanças no processo de aquisição da escrita retomando o nosso trabalho: Barbosa (2000) procurando retirar dele novas consequências. A retomada contempla a escrita a partir das garatujas, o jogo na relação entre o sujeito-criança e as letras do nome, bem como sobre a letra e o desenho na escrita do nome da criança. Para finalizar este capítulo analisaremos dados da escrita de criança nos anos iniciais o Ensino Fundamental focalizando as incidências de reparos e correções no processo de aquisição da língua escrita. Isso possibilitou-nos compreender melhor o fato de que a criança não vai à escola apenas para aprender uma modalidade de comunicação (o sistema da escrita) mas para mudar um estado ou condição – sua subjetividade.

Á guisa de encerramento, a tese se fecha com algumas considerações finais.

Por fim, disponibilizaremos as referências bibliográficas que qualificam o desenvolvimento desta pesquisa.



## 2. PANORAMA TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 2.1. Qual dos Interacionismos?

Assinalamos nas considerações iniciais a filiação desta pesquisa ao Interacionismo, mas como são muitos, tendo em vista os diferentes rumos tomados pelas pesquisas ligadas a essa linha teórica, destacamos a nossa filiação ao Interacionismo de De Lemos e colaboradoras, assentadas no mais rico e importante acervo de dados de natureza longitudinal existente no Brasil<sup>4</sup>. Queremos sublinhar que, em Cláudia de Lemos, está em questão o ‘outro-falante’, e isso é um diferencial considerável em relação ao ‘outro-social’ dos demais interacionismos. É frequente, por exemplo, a menção ‘sociointeracionismo’ denotando interacionismo. Entretanto, neste trabalho, o termo sociointeracionismo será usado para referir a trabalhos que podem ser agrupados num solo comum do outro-social, e utilizaremos interacionismo ao nos referirmos à nossa filiação teórica.

Tratamos assim de colocar em relevo os diferentes “Interacionismos” conforme atesta De Lemos (2002). A autora oferece uma discussão original no campo das correntes interacionistas, elegendo três teóricos que apesar de partirem do conhecimento de que, a criança repõe a fala do outro, suas teorizações mostram-se não coincidentes. Bruner (1975) está voltado para a construção da dinâmica dual da reciprocidade intersubjetiva; Scollon (1979) descobriu uma ‘sintaxe vertical’ na fala da criança; e De Lemos (1981/1982) problematiza a existência de uma metalinguagem para descrever e explicar as mudanças na fala das crianças, adotando a perspectiva dos processos dialógicos.

Cláudia de Lemos iniciou sua teorização sobre a aquisição da linguagem no “Projeto de Aquisição da Linguagem” da Universidade Estadual de Campinas, em 1976, sob sua coordenação até meados dos anos de 1990, quando deram espessura ao ‘esforço de teorização’ outros pesquisadores, tais como: Rosa Attié Figueira, Maria Fausta Pereira de Castro, Ester Scarpa e Maria Cecília Perroni. A pesquisa iniciou-se por meio de um

---

<sup>4</sup> Encontram-se depositadas no CEDAE. Centro de documentação Alexandre Eulálio, no Instituto de Estudos de Linguagem – IEL (UNICAMP – Brasil) centenas de gravações de sujeitos entre 1 e 5-6 anos de idade.

processo de coleta da produção linguística de crianças entre 1 e 5 anos, sob a forma de gravação e anotações em diário. Os mistérios envolvidos no processo de aquisição da linguagem apontaram o caráter sintomático do esforço da teorização pela equipe e, no decorrer de 36 anos, pode-se verificar revisitações, reformulações contínuas dessa formulação teórica. Atualmente, o programa prossegue sob a coordenação de Maria Fausta Pereira de Castro e Rosa Attié Figueira no interior daquele que é o sucessor do Projeto: Grupo de Pesquisas em Aquisição de Linguagem (ou abreviadamente GPAL).

Um texto enviado à FAPESP, na década de 1980, referente ao projeto denominado “Relações entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento pré-linguístico e linguístico em crianças brasileiras”, já apontava para seus membros pesquisadores uma certa cautela e um alerta sobre “os equívocos que se podiam originar de uma utilização de modelos psicológicos associados a modelos linguísticos em estudos sobre aquisição de linguagem” (PEREIRA DE CASTRO, 2005, p. 12).

Assim, De Lemos considera sua proposta pertencente ao campo da Aquisição da Linguagem, cujo escopo é a fala da criança. Segundo a pesquisadora, a fala da criança já havia sido objeto de apagamento – de higienização – porque estava a serviço ora de teorias linguísticas, ora de teorias psicológicas. A partir da noção de processos dialógicos extraídos dos dados do projeto, começou-se a vislumbrar um novo caminho - a fala da criança evidenciava uma ancoragem na fala do adulto (principalmente a da mãe) – tratava-se da noção de processos dialógicos. Vários trabalhos foram realizados a partir dessa noção.

Nessa perspectiva, o diálogo foi tomado como unidade de análise e abriu possibilidades de se refletir sobre as possíveis relações entre os enunciados dos adultos e os das crianças. O adulto enquanto outro não é o que ensina ou transmite a língua. Sua maior característica é a de representar a instância da língua em funcionamento, tesouro de significantes ou o Outro que faz falar adulto e criança (cf. LEMOS, 1992).

Na busca de respostas coerentes que explicasse a função do Outro nos processos de aquisição de linguagem, os interacionistas acabaram tomando novos rumos, redefinindo não só o conceito de interação, como também incitando discussões acerca da concepção de sujeito e de língua.

O interacionismo passa a ser visto de modo diferenciado. Distancia-se da concepção de comunicação entre indivíduos na qual o adulto assumia o lugar do saber a língua e a criança do não saber. A concepção de que a linguagem é algo a ser aprendido é suplantada. Ademais, o outro vai além do ser mediador entre a criança e o objeto de conhecimento.

Foi a partir do imbricamento estrutural entre enunciados de adultos e crianças que De Lemos chegou a descrever os processos de especularidade, complementaridade e reciprocidade por volta de 1982 e 1992. Entretanto, a noção de especularidade criou impasses provocando um confronto com “o que de subversivo havia na especularidade/espelhamento” (DE LEMOS, 2002, p. 48). A relação sujeito-objeto de conhecimento e a idéia de interação enquanto relação dual estava em xeque. No dizer de Lier-De Vitto e Carvalho “isso porque essa imitação recíproca que a especularidade trouxe à luz, é, segundo Baldwin (1899), “a reflexão (no sentido próprio) de si no outro e do outro em si” (LIER-DE VITTO E CARVALHO, 2008, p. 130).

Ainda, segundo as autoras, a escuta da resistência, marca do interacionismo, trouxe à tona impasses na investigação da mudança (op. cit., p. 134). A implicação da ordem própria da língua, na abordagem da fala e das mudanças que nela ocorrem, constitui ponto de profunda diferença entre a proposta interacionista de Cláudia de Lemos e a de outras áreas.

De Lemos postulou que a fala infantil se mostrava “determinada pela fala do outro, indeterminada do ponto de vista categorial, heterogênea, resistente à apreensão de suas regularidades e de seus pontos de mudanças” (DE LEMOS, 2002, p. 51). A partir da releitura de Lacan (1998) em que este remete a um Saussure e a sua teoria do valor, o conceito de sistema de relações – e não mais de unidades, classes e categorias – demonstrou que havia na fala da criança, algo a dizer da língua.

A partir da indagação de como proceder diante do mistério que envolve seu ponto de partida, De Lemos, na publicação de 2002 (op. cit., p. 51), postula que “as mudanças que se dão ao longo do processo na modalidade oral são mudanças de posição em uma estrutura, estrutura esta em que comparecem o outro, a língua e o próprio sujeito”.

A possibilidade de dizer algo sobre um movimento que poderia dar lugar à mudanças concretizou-se mais precisamente sobre os processos metafóricos e metonímicos advindos de Jakobson (1963). Tais processos originavam-se das relações associativas e relações sintagmáticas sobrevividas de Saussure, que foram reinterpretadas a partir das figuras de linguagem denominadas de metáfora e metonímia.

Sintetizando, De Lemos toma Lacan que, por sua vez, apoia-se nas teorias estruturalistas, mais especificamente na definição de valor linguístico elaborada por Ferdinand de Saussure, tomando os conceitos de metáfora e metonímia desenvolvidos por Roman Jakobson para a fundamentação da noção de valor simbólico. Nesse sentido, a representação mediada pela linguagem constituiu-se em uma das formas de adentrar no campo do analisável.

O processo metafórico, para De Lemos, é compreendido “pela substituição, em uma estrutura, de um termo por outro”, enquanto o processo metonímico se dá pela “combinação ou contiguidade na relação de um termo a outro”. Esses processos compreendem, “a relação dos enunciados da criança com o enunciado do outro na primeira posição, as relações entre enunciados na segunda posição e as relações entre a fala e a escuta na terceira posição” (DE LEMOS, 2002, p.51-2).

Nessa perspectiva, o outro, porque já-falante, interpreta os enunciados da criança aos quais atribui significado, interrogado pela sua fala. Para a pesquisadora o outro é o “interlocutor empírico” que reconhece e atribui significados, ele é instância do funcionamento da língua ou instância do funcionamento linguístico-discursivo. De fato, De Lemos põe ênfase na tensão entre reconhecimento e estranhamento que a fala da criança estabelece como espaço de discussão.

Sobre essa tensão na relação do adulto com a fala da criança, não poderia deixar de citar os trabalhos de Pereira de Castro sobre *interpretação*. De acordo com a autora, o movimento interpretativo acontece na tensão entre *identificação* e *estranhamento*. Identificação porque a mãe reconhece na fala da criança uma língua que também é a sua. E estranhamento gerado por aquilo de insólito que a fala da criança deixa ver. Como pontua a



autora, não se trata de um julgamento do que é certo ou errado, mas de um “falante que [...] está sob os efeitos da fala da criança” (PEREIRA DE CASTRO, 1998, p.83).

Portanto, fica o convite de De Lemos para que retornemos ao que é ignorado no sociointeracionismo, procurando “saber questões que a ordem da língua coloca para refletir na criança, lugar de instância subjetiva que nela e por ela se institui” (LIER-DEVITTO; FONSECA, 2012, p. 73).

Para encerrar essa parte, cabe destacar que a proposta do Interacionismo de Cláudia de Lemos foi ressignificada a partir do seu estatuto de provisoriade e, em contínuo movimento de fazer e de refazer a teoria. Nessa caminhada teórica, o outro como social fica afastado. Ele aparece como intérprete intimado pelo enigma da fala e cuja interpretação não é coincidente, pois a interpretação não atinge a verdade do sujeito, embora produza um sentido de que a criança possa encontrar lugar para significar. O tema da *não coincidência* da fala da criança com a fala do outro e com a língua é um dos postulados axiais da teorização no Interacionismo. Ele afasta a ideia de interação enquanto intersubjetividade, vigente nos estudos da área, que tem na díade mãe-criança sua expressão maior.

O esforço de teorização estimulado por discussões é uma característica marcante dos pesquisadores que por esta vertente teórica resolveram se embrenhar. Uma evidência disto é o recente encontro promovido pelo GPAL (2012)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Em agosto de 2012 - o Grupo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem – GPAL – IEL/Unicamp, sob a coordenação de Pereira de Castro e Figueira, organizou um evento denominado *I Encontro de Aquisição da Linguagem: teoria e Método* em que se reuniram investigadores, em torno de um movimento de teorização – o interacionismo em Aquisição de Linguagem, para discussões acerca daquilo que vem sendo trabalhado e elaborado nesse escopo específico.

## 2.2 O recorte empírico de Figueira

A perspectiva aberta pelos trabalhos sobre o erro na aquisição da linguagem oral, por Rosa Attié Figueira, no interior do Interacionismo de De Lemos, conquistada numa temporalidade significativa de dedicação a pesquisas no Projeto de Aquisição da Linguagem (hoje Grupo de Pesquisa em Aquisição de Linguagem – GPAL) no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, tem atraído o interesse de pesquisadores, brasileiros ou não, em cursos de graduação, pós-graduação, entre outros.

Podemos afirmar que os estudos da pesquisadora apresentam-se como instrumentos valiosos para as pesquisas dirigidas ao período da infância – 0 a 6 anos – contribuindo, desse modo, para a nossa investigação. Acreditamos que a compreensão do discurso oral como estrutura seja um caminho para a aproximação de pesquisas que buscam compreender seus objetos a partir desse referencial teórico.

O estudo sobre a aquisição dos verbos causativos (FIGUEIRA, 1985) aprofundou-lhe uma espécie de prática pessoal e de contato com os dados: em vez de olhar para o acerto como muitos pesquisadores na época vinham fazendo, Figueira elegeu como dado privilegiado o que, entre muitas aspas, podia ser chamado de “erro”.

Nesse sentido, o erro é tomado como “dado de eleição”, conforme expressão da própria autora em texto de 1991. Nesta publicação a pesquisadora postula que “o erro em linguagem tem sido visto como aquilo que, na produção linguística, destoa ou é diferente de uma outra realização tomada como modelo ou padrão” (FIGUEIRA, 1996, p.55). Ou seja, pode ser considerado como erro a forma de falar da criança em fase de aquisição da língua materna comparando-a ao modo de falar do adulto.

A interpretação dos “erros” envolvendo os verbos causativos (“quem saiu o esmalte do dedo?”) fez-se através do que Figueira chamou de hipótese sintática semanticamente motivada, “cabendo sobre ‘semanticamente’, a oportunidade de uma leitura mais ampla, de maneira a incluir as implicações discursivas, indissociáveis, [...], de uma noção de agentividade, em construção na fala da criança” (FIGUEIRA, 2005, p.30).

Ao abordar fatos estruturais (morfológicos, sintáticos e lexicais) da mudança linguística operada na fala da criança, Figueira divide com a comunidade acadêmica postulações relevantes sobre diversos temas: aquisição de verbos causativos; aquisição da morfologia verbal; processos reorganizacionais; o fenômeno da (im)previsibilidade; todos relacionados ao chamado “erro”, ou como a autora preferiu chamá-lo, ocorrência divergente. Em um outro universo empírico, aquele que ‘se precipita sobre um corpo de dados que na literatura costuma ser rotulado como habilidades metalinguísticas’ (op. cit. p. 34) há outras contribuições tais como: as correções da criança a seu interlocutor; as auto-correções ou correções espontâneas; as reformulações; as primeiras definições; os jogos verbais; as réplicas, entre outros<sup>6</sup>. Como podemos verificar, o material empírico descortinado pela autora é abundante e convida-nos a outras empreitadas. Assim sendo, a perspectiva teórica – a interacionista de De Lemos – adotada pela autora, oferece um ponto de partida à realização de nossa pesquisa.

Partimos do princípio de que a relação da criança com a linguagem sofre profundas mudanças nos primeiros anos de vida. Na linguagem oral, segundo Figueira (1997), à medida que emergem na fala da criança os mecanismos gramaticais que permitem marcar contrastes sintáticos e semânticos relevantes, gradualmente, pode-se assistir, ao lado desta, a outra modificação, igualmente importante na sua constituição como falante: altera-se a sua condição de predominantemente interpretada pelo interlocutor adulto, para intérprete – de si mesma e do outro.

Ao entrar em contato com os temas focalizados por Figueira, pensamos em levá-los para o terreno da aquisição da escrita. Com efeito, em trabalho anterior (Dissertação de mestrado em 2000), intitulado, “Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita”, as questões abordadas por Figueira já se mostravam adequadas às análises de episódios da aquisição da escrita. Pudemos perceber que os trabalhos acerca das ocorrências divergentes iluminavam algumas questões abordadas naquele momento.

---

<sup>6</sup> Sobre as réplicas há um texto recente: Perguntas e réplicas: sua complexidade na fala da criança (FIGUEIRA, 2011).

Atualmente consideramos que se faz possível descortinar outras evidências e, deste modo, partimos para um prolongamento das discussões sobre a escrita.

Segundo Figueira, pode acontecer que a criança produza inicialmente enunciados muito próximos aos dos adultos (sequências que viriam a ser classificadas como acertos). O “acerto” inicial é frequente, mas registram-se a certa altura da relação da criança com a linguagem, inovações, *overextensions* e as mais diversas manifestações de singularidade na fala. Muitas dessas ocorrências (que divergem da fala adulta) são consideradas como “erro” e são descartadas em sua grande maioria pelo observador menos preparado a interpretá-las. O que ocorre é que muitos dos chamados “erros” são evidências de constituição de sistemas ou de subsistemas da nossa língua, que expõem o movimento da linguagem.

A atitude metodológica de valorizar o que se chamaria de “erro” – ou, como melhor referido por Figueira “ocorrência divergente” (1996, p. 56) – encontra-se presente em muitos trabalhos da área da Aquisição da Linguagem, como por exemplo: Bowerman, (1982, 1988); De Lemos, (1982, 1989, 1992, 2002); Karmiloff-Smith, (1986); e, entre nós, além dos próprios trabalhos de Figueira, (1984, 1985a, 1995 a e b, 1996, 1999, 2003, entre outros), os de Maldonado (2003 e outros) e Carvalho (1995 e outros).

Considerando os critérios nos quais os adultos se apoiam para interpretar as primeiras verbalizações infantis na perspectiva do interacionismo na aquisição da linguagem é que abordaremos, a seguir, o fenômeno do chamado erro. Sendo assim, o recorte de Figueira, de certa forma, encaminhará as nossas reflexões no decurso desta tese.

### **2.3. O estatuto do erro para o pesquisador como indício de mudança.**

A aquisição de linguagem, sob qualquer perspectiva teórico-epistemológica, implica em reconhecer o fenômeno das mudanças que perpassam os primeiros anos da infância. Com efeito, a criança passa por alguns marcos no processo de aquisição da língua materna, tal como expresso em muitos manuais da área, do balbúcio à holófrase, e daí ao

estágio de combinação de dois vocábulos, e daí para estruturas ditas mais complexas. No que toca à singularidade de suas produções, coube ao interacionismo exibir ampla e detidamente a heterogeneidade da fala da criança (se comparada a do adulto), na altura dos chamados erros.

No quadro do interacionismo, o “erro” adquiriu um estatuto diferente daquilo que o termo mais prontamente evoca, como algo negativo, pejorativo, destinado ao descarte no processo de aquisição da linguagem. Foi alçado a objeto privilegiado de observação.

Como afirmou Figueira, aplicada à linguagem da criança, a palavra erro padece de certa inadequação. A autora propôs substituí-la por ocorrência divergente. Atualmente, o termo é até aceito mas no contexto de “dado de eleição” – outra expressão de Figueira (em textos de 1991; 1996). Atualmente, é suficientemente conhecido por parte dos estudiosos da área que crianças usam formas superficialmente idênticas às do adulto, aparentemente “corretas”, mas se analisadas num espaço de tempo mais dilatado, tais formas retornam, posteriormente (em formas divergentes), integradas num sistema, o que decorre do estabelecimento de relações (cf. FIGUEIRA, 1995, p. 149). Ainda sobre o crivo da palavra “erro”, a pesquisadora levou adiante uma discussão presente no interacionismo na década de 1990: até que ponto pode ser sustentado uma distinção entre o tipo de erro chamado “erro reorganizacional” – tipo de ocorrência que aponta para uma sistematização ou alinhamento de formas e estruturas, e outro tipo denominado “ocorrência enigmática” – ocorrências que, pela sua natureza, provocam uma interrogação, um estranhamento (FIGUEIRA, 1995, p. 146).

Para tal discussão vale-se a autora de ocorrências mais ou menos previsíveis envolvendo a expressão de ações reversíveis (ver prefixados por des-). Em texto de 1995, convoca a formulação de M. T. Lemos (1994), apoiada em Pêcheux, de que “na língua, a dimensão do equívoco é fundante porque um elemento pode, pelo jogo que escapa ao sujeito, vir a se transformar em outro” (PÊCHEUX, M. 1990, p. 23 apud Figueira, 1995).

Para Figueira, não faz sentido a polarização entre o reorganizacional e o que se chamou enigmático, pois seria mais útil mostrar a interdependência entre eles. Ao discutir a questão, ela aponta para aquilo que, tomando Pêcheux, considera relevante vislumbrar no

processo de aquisição: não só a possibilidade de um jogo nas regras como também a possibilidade de um jogo sobre as regras. (cf. FIGUEIRA, 1995, p. 160). Na verdade o que estaria em jogo seria “a língua enquanto portadora de um caráter equivocizante” (op. cit. p. 146).

Convém lembrar que Figueira consolidou esse tema como tópico de pesquisa desde a época da elaboração de sua tese de doutorado (1985) intitulada “Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança”. Há uma vasta bibliografia acerca do assunto.

Estudando o processo reorganizacional na construção da causatividade na fala de uma criança (A.) com idade entre 2,8 e 5 anos, Figueira (1985, 1986, 1987, 1996) isolou três classes de dados: 1) o uso de verbos não-causativos por causativos; 2) o uso de verbos causativos por não-causativos; 3) construções com *fazer* + verbo. Depois desta pesquisa em que a estrutura da sentença é posta em foco, a autora voltou-se para o estudo das ocorrências divergentes que afetam o léxico e a morfologia.

Neste último domínio (morfologia), sua incursão chegou não só aos erros envolvendo os verbos irregulares como aos erros que afetam os “bem comportados verbos regulares de 1ª, 2ª e 3ª conjugação” (FIGUEIRA, 2010, p. 129).

Houve por parte de Figueira a constatação de que a direção do erro não é única, mas múltipla. O domínio empírico privilegiado para tal conclusão foram os erros observados no domínio dos verbos regulares, cenário bem distinto daquele para o qual se voltavam os pesquisadores da época, interessados no fenômeno da *overextension* (formas regularizadas dos verbos irregulares: fazeu, fazi, sabo; trouxe). Ao contrário, a autora exibiu dezenas de dados, em que verbos regulares se deixavam variar via terminação destoante de classe de conjugação, ao sabor de relações sintagmáticas e associativas, a fala da criança sendo afetada “pelas relações com os objetos linguísticos, presentes ou evocados no funcionamento da língua(gem) em instâncias discursivas” (FIGUEIRA, 2003, p. 502). Tal fenômeno é por ela descrito como procedente de um fenômeno de transvariação (FIGUEIRA, 2010), que terá um ponto de cessação no esquecimento estrutural das formas multidirecionadas.

O termo “erro”, aplicado a dados de aquisição da linguagem, “tem abarcado fenômenos muito diversos do desenvolvimento linguístico de uma criança”. A pesquisadora reúne sob essa designação tudo aquilo que “de diferente e particular a fala da criança, pode apresentar, em comparação com o sistema linguístico adulto, inevitavelmente tomado como referência” (FIGUEIRA, 1995, p. 145). E isto, inclui não só a pesquisa sobre o paradigma verbal (as conjugações verbais e sua constituição) como os processos derivacionais.

Nesse contexto, sob o título “A palavra divergente. Previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças”, Figueira (1995b) discutiu a produção de A e J, crianças cujo processo de aquisição do português como língua materna foi observado longitudinalmente, tendo suas produções linguísticas anotadas em diários e gravadas sistematicamente, com intervalo de uma semana entre uma seção e outra<sup>7</sup>.

A riqueza de dados assim recolhidos (nessa faixa de 2 a 5-7 anos) permitiu à autora deparar-se com “cunhagens espontâneas, que vão de ocorrências onomatopaicas até formações que mostram sinais de processos de derivação e composição” (FIGUEIRA, 1995b, p. 50).

Nesse sentido, a fala da criança pode abrigar – continua a autora – “movimentos variados e surpreendentes, que dizem respeito à estrutura da palavra” (op.cit.). Dentre inúmeras criações produzidas pelas crianças, analisou uma classe específica de inovações lexicais, a dos deverbais (*o apanho, a passa*). E foi justamente nessa classe que ela apontou a incidência do caráter previsível e imprevisível nas formações realizadas por parte da criança.

Formações do tipo “pinteiro” para pintor, “pintadeira” para canetinhas hidrocores mostraram o uso do sufixo -eiro para formar respectivamente: nome que remete a agente e outro que remete a instrumento. Segundo a autora, através de um recurso

---

<sup>7</sup> As gravações, segundo a pesquisadora, foram realizadas em contexto natural, em interação com um interlocutor adulto, na maioria das vezes a mãe – pesquisadora, feitas durante o processo de aquisição da linguagem das crianças. As gravações e as anotações de A se deram dos 2;8 aos 5 anos de idade, com a ressalva de que as anotações se prolongaram até 7;7 de idade e as da J, coletadas no período de 1;6 aos 5 anos de idade.

morfológico, a criança encontra uma forma de identificar o objeto por meio ou através de algum aspecto mais saliente do referente. Além da afixação, ela encontrou outros recursos usados, de maneira espontânea, pela criança para designar objetos de seu cotidiano, como foi o caso do uso de “colar de rezar” para terço, “durex de medir” para fita métrica, entre outros.

Como pudemos constatar, a partir dos exemplos acima, a criança forma palavras que nomeiam pessoas e instrumentos e isso contempla o que o adulto também faz em seu cotidiano. Daí o caráter previsível.

Já o imprevisível viria de algo em que a nomeação contraria o esperado do ponto de vista do léxico do adulto, por exemplo: “a nada” (em vez de o nado), “a canta” (em vez de o canto), “a passa” (para catraca ou borboleta) para o objeto giratório que serve para contar o número de passageiros que adentra ou passa por determinado local ou ônibus circular. Em vez disso, a criança diz “Eu não posso ir por baixo da passa, mãe?”.

Assim sendo, a pesquisadora assinala: “ao produzir suas formações deverbais, a criança rompe com a expectativa do que está cristalizado no sistema linguístico adulto, como opção já fixada, para aquele uso; o que dá à sua fala o colorido de forma divergente”. (FIGUEIRA, 1995b, p. 61).

De forma geral, a fala da criança mostra essas e outras possibilidades de contemplar uma língua em movimento. Só é possível vislumbrar tal movimento pelo uso divergente, o qual pode, no tecido da língua, assumir um grau maior ou menor de previsibilidade. O importante é sabermos que é de fato a ocorrência divergente que dá a visibilidade ao movimento da língua, permitindo enxergar a heterogeneidade linguística – fato que fica obscurecido no acerto.

Como pudemos perceber a partir de Figueira, a ocorrência divergente se constitui como lugar de instanciação de mudanças no processo de aquisição da linguagem. Assim, tendo por base os estudos da autora, podemos dizer que está exemplificado um tipo de abordagem do processo de aquisição da linguagem (modalidade oral) dirigido por um recorte empírico original: o “erro”. Atualmente, sabemos muito mais sobre o que as



crianças fazem quando adquirem uma língua em comparação com algum tempo atrás. Isso foi possível a partir do enfoque metodológico diferenciado dado ao erro.

#### **2.4. Algumas incursões no entremeio: produção oral e escrita**

Faremos, neste ponto, algumas incursões acerca do entremeio entre o oral e o escrito. Vejamos o que pensam alguns autores sobre o assunto.

Para Pereira de Castro, “entre a fala e a escrita se faz necessário reconhecer um elemento que proporcione uma ligação entre esses dois sistemas que não poderiam se conectar diretamente” (PEREIRA DE CASTRO, 2011, p. 201).

Embora língua e linguagem pertençam tanto ao campo da fala quanto ao da escrita, elas dão lugar, pontualmente, a diversas questões teóricas e metodológicas. Dentre as questões que poderiam ser colocadas neste percurso, interessa discutir, neste momento, aquele que focaliza o modo pelo qual se dá a relação da criança com a língua em alguns momentos da aquisição da escrita.

Pereira de Castro (2011) no texto *Em torno da interface e dos intervalos entre a fala e a escrita*, aponta que a relação entre fala e escrita, apesar das inúmeras relações entre elas, comporta ainda um hiato. A autora se vale do termo interface, no sentido de “fronteira porosa” para explicar que há entre uma e outra “uma distância irredutível”. Isto marca a impossibilidade de tomar a modalidade escrita da língua por um fio de simples continuidade da modalidade oral (op. cit.).

Nesse contexto, serve-se de algumas proposições de Anne-Marie Cristin, citada por Anne Zali (1997), tais como a definição de fala como o “tormento da escrita”, no sentido de que, no ato da escrita, faz-se necessário desvincular-se da fala.

Embora a produção de textos escritos obedeça, *grosso modo*, às regras linguísticas das realizações orais, eles, no entanto, delas diferem; a passagem do oral para o escrito é vista por Zali como uma “verdadeira tradução. (ZALI apud PEREIRA DE CASTRO, 2011, p.203).

Múltiplas são as interpretações para a entrada da criança naquilo que podemos considerar como ingresso na escrita. Em pleno século XXI, sabemos da importância da Linguística enquanto uma ciência estruturada e do valor indiscutível dos avanços teóricos alcançados por pesquisadores da área. A abrangência de conhecimentos sobre as línguas naturais alcançados por meio de seus domínios e suas fronteiras torna-se a cada dia mais consubstanciado. Vale considerar que apesar desse fato e de interesses pontuais por parte de alguns profissionais da educação, a educação básica brasileira ainda vive uma carência de formação que resulta em uma prática deficiente da formação linguística do professor.

Nesse sentido, Ferrarezi Júnior considera que, mais do que mera deficiência na prática, essa é uma deficiência naquilo que ele chama ‘parte viva’ da língua, naquilo que dá gosto na e pela língua, naquilo que faz com que o sujeito sinta “a língua em sua beleza e complexidade, que é parte dos sentidos que ela assume” (FERRAREZI JÚNIOR, 2008, p.10)

Do ponto de vista do uso e do ensino escolar, a criança é levada a adequar seu dialeto à “bela linguagem” – termo cunhado pelo autor supracitado para aquilo que normalmente não é a sua linguagem, nem tampouco a de seus pais, de sua comunidade, mas a única oficial da escola. Tudo o que na linguagem corrente da criança não corresponda às normas, acaba – muitas vezes – sendo corrigido e estigmatizado pelo professor que, ainda, desconhece os estudos realizados na Linguística e na área denominada Aquisição de Linguagem. Sabemos hoje que a variação linguística presente na instituição escolar deve ser compreendida como manifestação da cultura constitutiva das línguas humanas. Nesse sentido, não existem variedades fixas e sim diferentes modos e formas de linguagem que coexistem em determinados espaços sociais. Este é o quadro ou panorama que, pouco a pouco, poderia fazer parte do universo das escolas e programas educacionais dirigidos à infância.

Retomando a hipótese de Pereira de Castro acerca da existência de uma fronteira porosa entre a língua oral e a escrita, mais precisamente na passagem da primeira

para a segunda, somos tentados a pensar na possibilidade de analisar a aprendizagem da modalidade escrita de forma análoga à aprendizagem de uma segunda língua.

Sobre a aquisição da língua materna e a aprendizagem de uma segunda língua, Pereira de Castro (2007), com base em Melman (1992), aponta que:

Àqueles que se indagam sobre a diferença entre a língua que se adquire na infância e aquela(s) adquiridas na puberdade – assumindo ou não a hipótese do período crítico – parecem tocados pela diferença entre *saber* uma língua (materna) e *conhecer* uma língua outra, a partir da língua que se sabe. (PEREIRA DE CASTRO, 2007, p. 137).

Partindo do princípio de que a língua materna é uma realidade viva, a criança poderia ser conduzida a mover-se nela expressando-se livremente tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Há momentos na escola em que a criança, não só pode como deve desfrutar dessa liberdade. Lembremos, por exemplo, de algumas atividades tal como o texto espontâneo e livre, e que deveria ser o escopo principal, a nosso ver, particularmente na alfabetização.

Na busca de compreender a relação do sujeito com a língua no momento da escrita, trazemos mais uma referência, que procede de Catach (1996). A autora aponta que durante várias décadas, os estudos linguísticos privilegiaram a pesquisa da língua na modalidade oral. Porém, a partir da década de 1967, foram-se ampliando os estudos acerca da modalidade escrita o que resultou na realização de um Colóquio Internacional<sup>8</sup> denominado *Para uma teoria da língua escrita* cujos objetivos consistiam em desfazer a confusão entre o escrito e o oral, ampliar conceitos, discutir a questão da dependência e da autonomia da escrita em relação ao oral, analisar especificidades de diferentes línguas dentro da perspectiva de uma teoria geral dos sistemas de escrita, entre outros.

---

<sup>8</sup> O colóquio internacional intitulado *Para uma Teoria da Língua Escrita* realizou-se no Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS) nos dias 23 e 24 de outubro de 1986, sob organização de Nina Catach e equipe de História e Estrutura das Ortografias e Sistemas da escrita (HESO) do CNRS. A finalidade desse colóquio era, com a contribuição dos principais especialistas no campo, determinar os conhecimentos mais importantes adquiridos nos últimos anos no estudo dos sistemas de escrita antigos e modernos, considerados pela primeira vez de um ponto de vista linguístico.

Para Catach, desde a publicação do estudo de J. Derrida – *De La grammatologie* (Editions Minuit, 1967), a teoria da escrita conheceu, sem que o público tenha sido informado, importantes desenvolvimentos.

Isso nos remete ao interior da escola, espaço em que muitas vezes predomina um conhecimento de língua e de escrita que repousa sobre certo número de crenças inculcadas desde a infância. Nesta, a prática da escrita figura como uma imagem linear e pouco dialética da evolução dos sistemas de escrita.

Já dissemos em algum momento que uma teoria da língua escrita implica, de modo necessário, uma teoria da linguagem, portanto, a noção de representação é um elemento essencial nesse debate. A ideia de que a escrita seria um instrumento para se representar a língua – não se constituindo na língua – como já mencionava Saussure (2006 [1916], p. 34) é problemática. Há que se refletir sobre o que está por trás dessa noção de representação.

Ao focalizarmos a escrita, do ponto de vista do processo de aquisição, a nossa proposição está na assertiva de que não se trata de um processo linear, nem tampouco de um processo escalonado. Seria mais prudente visualizarmos o processo de aquisição numa sinuosidade que lembra uma configuração em espiral: o que configura um ponto móvel em torno de um ponto fixo: ao mesmo tempo em que dele se afasta, dele se aproxima. O desenvolvimento intelectual, a compreensão das coisas, a aprendizagem, não acontecem obedecendo a uma linearidade. Trata-se muito mais de um processo dinâmico em que é possível observar continuamente idas e vindas. De forma geral, não há linearidade nem sobreposição. É um ir e vir a quaisquer momentos.

Entendemos, também, que há semelhanças entre o sistema oral e o escrito, mas há também diferenças que precisam ser trabalhadas. Nesse sentido, poderíamos dizer que existem propriedades partilhadas pelos dois sistemas, mas com âmbitos disponíveis diferentes. Em 2000, já apontávamos que

Dentre os diversos autores que realizaram estudos considerados representativos no campo da aquisição da leitura e/ou escrita e que buscaram fundamentar seus estudos na psicologia, mais particularmente

na psicologia do desenvolvimento, podemos mencionar: Ferreiro & Teberosky 1979/85/91, Ferreiro, Palacio e colaboradores 1982, Ferreiro & Palacio 1982/87/90, Ferreiro 1985/88/95, 1985/98, 1989, 1992/99, Ferreiro (in Sinclair 1990), Cardoso e Teberosky 1993, Vigotsky 1998 entre outros. Da Psicolinguística temos Kenneth Goodman e Yetta Goodman, (ambos in Ferreiro e Palacio 1982/87/90). No campo da Linguística, temos Abaurre et alli 1997; Cagliari 1989/97, in Rojo (org.) 1998; Kato 1992; Bosco 1999; Motta 1995; Smolka 1996; entre outros, que buscando fundamentar seus estudos a partir da ciência da linguagem, a toma, ora como uma forma de interação, ora como um trabalho simbólico colocando em evidência sua estrutura e sua função simultaneamente (BARBOSA, 2000, p. 18).

Evidentemente que não esgotamos a apresentação de todos os trabalhos. Conforme dissemos na introdução, ao analisarmos alguns episódios na escrita de D em fase inicial de alfabetização, refletimos naquele trabalho sobre algumas particularidades do processo da aquisição da escrita, bem como esclarecemos algumas ideias equivocadas a esse respeito, ideias pelas quais passam os professores que alfabetizam, ou seja, aqueles que trabalham efetivamente com a leitura e a escrita com crianças desde a mais tenra idade.

Ratificamos que tomamos como ponto de partida a possibilidade de verificar a aplicabilidade do instrumental descritivo de Emília Ferreiro (individual e/ou em colaboração) até o ponto em que se mostrou adequada. Quando esse instrumental se mostrou insuficiente, procuramos nos acercar da contribuição de Bosco (1999) e de relevantes contribuições de outros autores da área da Psicologia, da Psicolinguística e da Linguística.

A título de revisitar e ampliar algumas das passagens de nosso percurso acadêmico anterior retomaremos abaixo segmentos de uma revisão bibliográfica que consistiu em avaliar criticamente duas posições face à escrita inicial (Barbosa, 2000).

Para Ferreiro, a etapa fundante da escrita na criança configura-se a partir do estabelecimento da distinção entre o desenho e a escrita, quando será possível à escrita constituir-se como um sistema específico e independente do desenho.

Todavia, grande parte do trabalho de Bosco (1999)<sup>9</sup> é dedicada a discutir ou, melhor dizendo, a levantar questões relativas a esse rompimento postulado por Ferreiro e a apontar para um possível entrecruzamento entre os traços do desenho e da letra. A pesquisadora aponta para a possibilidade de o desenho funcionar como um efeito de língua. Dessa forma, busca falar de uma escrita constituída, a princípio, no domínio de uma ordem diferente daquela da letra, mas que é também do significante.

Ela busca mostrar que as mudanças que acontecem na escrita pré-silábica não são da ordem de um sujeito consciente e intencional, descobridor da natureza da relação que desembocaria na representação da oralidade na escrita, conforme postula Ferreiro (1990). Para a pesquisadora essas mudanças revelam um sujeito sob o efeito de um funcionamento que é de ordem linguística.

Os dados por ela analisados permitiram-lhe questionar a hipótese de Ferreiro sobre o rompimento definitivo entre desenho e escrita como necessário à constituição da escrita infantil. De outro lugar teórico, ela buscou reinterpretar a relação entre desenho e escrita, tendo em vista que seus achados denunciavam o retorno do desenho (re)significando um universo gráfico novo que se mostrava à criança – as letras.

Com o intuito de apresentar uma reflexão sobre o estatuto simbólico do desenho e sua relação com a escrita, Bosco procurou sedimentar um caminho que a afastasse do cognitivismo piagetiano de Ferreiro, e que possibilitasse reconhecer uma articulação entre desenho e escrita como efeito de língua. Para isso, passou pela hipótese das ciências cognitivas com Karmiloff-Smith, pelos trabalhos de Balbo, Chemana e Allouch e por fim encontrou respaldo teórico a partir de Lemos (1992), Pereira de Castro (1997, entre outros) e Mota (1995)<sup>10</sup> que lhe permitiram sustentar a hipótese de que os movimentos entre os traços do desenho e da letra se dão como efeito do trabalho do significante.

---

<sup>9</sup> Estamos falando da perspectiva assumida pela referida pesquisadora em sua Dissertação de Mestrado – *No jogo dos significantes, a infância da letra* – defendida em fevereiro de 1999 no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas. Foi publicada em livro em 2002.

<sup>10</sup> Maiores informações sobre o percurso realizado pela pesquisadora a partir dos referidos autores, ver Bosco, 1999:67-89.

A partir do quadro teórico delineado e das concepções teóricas de língua, linguagem (oral ou escrita), sujeito, outro e interação, que daí emergem, Bosco reconheceu a possibilidade de interpretar os traços que constituem a escrita infantil como regulados por regras próprias, pelo jogo das letras. A pesquisadora considera ainda que é “a interação da criança com o outro, tal como proposta inicialmente por Lemos (1992), que possibilitará à criança realizar movimentos interpretativos em direção à constituição de sua escrita” (BOSCO, 1999, p.88).

O outro, no ponto de vista da pesquisadora, não tem o estatuto de facilitador do acesso da criança à linguagem, seja ela oral ou escrita, e sim de intérprete da escrita infantil.

Analisando produções gráficas de quatro crianças que frequentavam salas do Primeiro Maternal, Segundo Maternal e Jardim (abrangendo a faixa etária de, aproximadamente, 3 e 5 anos), Bosco se ocupa de um tipo bem específico de texto escrito – a escrita do nome da criança, para analisar os movimentos entre desenhos e letras. Ela apresenta basicamente em seu trabalho as relações entre desenhos e letras e mostra que os mesmos movimentos se observam em outras situações de escrita. Em função disso, inclui produções de outras crianças, buscando relacioná-las umas às outras.

Considerando os episódios de desenho e escrita analisados, Bosco revelou o desenho infantil como um universo de formas novas, em que o traço do desenho e da letra conforme as suas próprias palavras – “enodam-se de maneira sempre renovada” – possibilitando-lhe identificar um mesmo movimento que se repete. Os traços do desenho tornam possível a instalação de um processo associativo que emanam da rede de letras em que a criança circula, em especial, aquelas que compõem o próprio nome da criança.

A posição de Bosco será, por nós, considerada na reanálise dos dados de D, no capítulo seguinte, a partir da seção 3.3.





### **3. A ESCRITA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR – TENTATIVAS, REPAROS E CORREÇÕES.**

#### **3.1. Sobre os dados**

A observação e coleta de dados ocorreram no Centro de Atendimento Integral a Criança – CAIC. A princípio, esse centro surgiu de uma demanda do Governo Federal em implantar o sistema de atenção integral à criança e ao adolescente no ano de 1997. Inicialmente, o Governo do Estado de Mato Grosso assumiu o funcionamento do Ensino Fundamental e a Prefeitura Municipal responsabilizou-se pela assistência médica, assistência odontológica, bem como a coordenação geral do centro. Criou-se então, a Escola Estadual Criança Cidadã, cuja clientela era crianças do pré-escolar e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Três ou quatro anos depois, o centro foi dividido em três unidades: A escola estadual, que passou a atender todo o ensino fundamental; a escola municipal, denominada Centro Municipal de Educação Infantil, e o ambulatório médico e odontológico, denominado Programa de Saúde da Família – PSF.

Com a mudança de oito para nove anos de estudo no ensino fundamental, a escola estadual passou a atender crianças a partir de 6 anos de idade; o centro municipal se responsabilizou pelo atendimento às crianças de 2-5 anos de idade e o PSF pelo acompanhamento de um número definido de pessoas (2.400 a 4.000), localizadas em uma área geográfica delimitada – Bairro Jardim Cidade Nova e adjacências. As equipes atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde dessa comunidade.

Observamos e gravamos em áudio e vídeo, dados de crianças, cuja faixa etária compreende de 2 aos 9 anos, escrevendo e se relacionando com o outro no momento da produção escrita em salas de aula dessas duas instituições escolares na cidade de Cáceres-MT. Nesse contexto, inscreve-se o Centro Municipal de Educação Infantil – CAIC

atendendo crianças, de 2 a 5 anos de idade e a Escola Estadual Criança Cidadã que atende alunos a partir dos 6 anos de idade. São estes, portanto, os espaços tomados como *locus* para a nossa pesquisa.

Após a apresentação do projeto de pesquisa à comunidade escolar, iniciamos as observações e gravações. Nossa entrada em campo de pesquisa aconteceu na primeira semana do ano letivo de 2011.

Após as gravações *in loco* iniciamos o trabalho de transcrição das gravações e editoração de cenas. Logo constatamos que esse procedimento ocupava demasiado tempo, além de necessitar da boa vontade e disponibilidade de especialista na área no setor de áudio e vídeo da Unicamp. Assim, resolvemos tomar outras formas de seleção do material a ser analisado: assistia aos vídeos e anotava os pontos em que iniciariam e terminariam as cenas. De posse de tal levantamento agendava com o profissional e íamos fazendo a *découpage*, ou seja, identificando a posição e o tempo de cada trecho, para servir de referência ao trabalho de edição das cenas, mas o trabalho não rendia o esperado. Depois de meses de trabalho chegamos a conclusão de que o modo de disponibilizar as cenas num trabalho escrito não atendia a contento nossas expectativas. Assim, já no domínio dos procedimentos básicos e com a ajuda dos meus filhos em casa e apoiada em diversas anotações, conseguimos transformar alguns episódios em fotos, as quais comparecem na tese como figuras enumeradas e nomeadas conforme as ocorrências. Ademais, convém ressaltar que revisitaremos dados de Barbosa (2000) e Rodrigues (2012) buscando avançar nas discussões.

Uma breve passagem sobre o contexto passado e sobre o contexto atual, antes de passarmos à análise do material coletado.

Da década de 1990 para cá, pudemos perceber no âmbito da instituição escolar algumas mudanças de cunho qualitativo. Pensamos que isso se devesse a estudos realizados nas horas atividades – horários fora da sala de aula em que os profissionais da educação se organizam para planejar suas aulas, ler, discutir, estudar e pesquisar em conjunto com seus pares de turmas, séries, fases, ciclos, anos ou, simplesmente, para comentar fatos oriundos do interesse próprio de cada profissional em buscar respostas para constantes dúvidas. Isso

advém do contato, ainda restrito, com alguns resultados de trabalhos realizados em nível de pós-graduação nas universidades e do contato diário com o trabalho educacional no âmbito escolar.

Isso posto, passaremos, então, ao nosso escopo principal – a escrita – neste ponto no âmbito da Educação Infantil.

### **3.2. A escrita na Educação Infantil**

A Educação Infantil, atualmente reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, destina-se a crianças de zero a cinco anos de idade e visa proporcionar condições adequadas para promover o desenvolvimento físico, motor, emocional, intelectual, moral e social da criança. Visa, ainda, a ampliação das experiências e do interesse da criança pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade.

Essa etapa inicial tem como base os princípios constitucionais fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96), Referenciais curriculares específicos à Educação Infantil – RCNEI e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Portanto, cada instituição que se propõe a atender a Educação Infantil define níveis de responsabilidades concernentes com a regulamentação federal, estadual e municipal e elabora um projeto político pedagógico que norteia suas ações.

Um dos espaços tomados como *locus* para a nossa pesquisa, conforme já anunciamos, é o Centro Municipal de Educação Infantil, cujo atendimento compreende crianças de 2 a 5 anos de idade. A princípio, observamos uma sala de creche (turno parcial – 2 anos). Nesse contexto, nossa observação era norteadada pelo seguinte questionamento: já é possível observar atividades de escrita nessa faixa etária?

Após um período de observação, apresentamos alguns apontamentos: pudemos perceber que as crianças chegavam à porta da sala de aula e eram recebidas por duas profissionais, uma delas, a professora e a outra, a monitora. Alguns alunos logo interagem

com os colegas, enquanto outros, percebendo a ausência dos pais ou acompanhantes, choravam e reclamavam a falta deles. As primeiras horas de observação evidenciaram o intenso esforço das profissionais em aconchegar as crianças, ora por meio de brinquedos, ora a partir de diálogos, cantigas, passeios pelo pátio da escola, entre outros.

Atualmente, no Brasil, os pais tendem a colocar seus filhos cada vez mais cedo na escola. Os motivos que os levam a fazê-lo, normalmente, estão relacionados à cultura do trabalho, ou seja, longas jornadas de trabalho e baixo poder aquisitivo para pagar babá em período integral. Na creche em questão, essa realidade é uma constante. Observou-se que as crianças frequentavam a creche pela primeira vez e isso acarretava uma determinada reação ao serem entregues a uma pessoa até então desconhecida. O primeiro momento de separação entre pais e filhos é marcado por sofrimento e insegurança por ambas as partes. Entretanto, nesse contexto desafiador, observamos o preparo da professora e da monitora em conduzir tais situações.

Uma das estratégias utilizadas pelas profissionais da educação para minimizar essas situações consistia em propor passeios e exploração do pátio da escola. As atividades, normalmente, eram bem aceitas pelas crianças. Envolvidas em atividades lúdicas era possível explorar as habilidades das crianças e a relação com o outro. É o que nos foi possível observar nos primeiros dias de aula das crianças de 2 anos na creche. A seguir, apresentaremos as figuras 01 e 02 que ilustram o que foi observado.



Figura 01 – Crianças de 2 anos passeando.



Figura 02 – Crianças de 2 anos brincando.

O currículo da Educação Infantil é pensado com vistas à formação da criança e estruturado de modo que os conhecimentos das diferentes áreas sejam incorporados aos projetos educativos de cada unidade escolar, não se restringindo a aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas essencialmente lúdica e prazerosa, respeitando-se a faixa etária de 2 a 5 anos de idade. Convém ressaltar que há alguns casos de crianças com 1 ano e meio que frequentam a sala de 2 anos, devido à extrema necessidade, e a escola objetiva atendê-los, incluindo-os no sistema escolar.

Em relação ao questionamento sobre a existência de atividades de escrita nessa faixa etária, não foi possível identificar nessa turma nenhuma atividade de escrita. Esse dado é compreensível pelo fato das crianças terem o primeiro contato com o mundo escolar e encontrarem-se nos primeiros dias de aula. Embora, esse momento seja marcado pelo processo de adaptação da criança à escola, observamos que elas participam de variadas situações de comunicação oral, interagem e expressam desejos, necessidades e sentimentos.

Sentimentos e desejos que são expressos no dia-a-dia ao longo das relações estabelecidas com o outro – professora, monitora e colegas.

Outro ponto pertinente a ser destacado nesse contexto foi a preocupação constante por parte da professora e da monitora, com relação ao cuidado com as crianças dessa faixa etária. Isso nos remeteu ao que consta no projeto político pedagógico desse centro em relação ao primeiro compromisso, centrado em cuidar e educar. Assim exprime o objetivo geral:

Cuidar e educar, entendendo a criança como ser humano integral proporcionando um desenvolvimento pleno e harmonioso em todos os aspectos [...], complementando a ação da família e da comunidade, garantindo e respeitando os seus direitos (Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil – CAIC, biênio 2011-2012, p. 15).

Nesse sentido, percebemos, também, a preocupação com o ambiente a fim de torná-lo aconchegante, seguro e estimulante. Prática que tem como suporte teórico a abordagem construtivista com base em Piaget e a sociointeracionista baseada em Vygotsky.

Com relação ao nível de complexidade da fala das crianças que ingressam na educação infantil, trazemos algumas considerações de Vygotsky. O autor atribuiu o nome de “zona de desenvolvimento proximal” à capacidade da criança funcionar entre dois níveis de desenvolvimento: o seu nível real e o nível potencial (que pode ocorrer com a colaboração de um companheiro mais experiente). Nessa perspectiva, um companheiro mais avançado estrutura a interação que excede o nível de desenvolvimento real da criança, aproximando-a de seu nível potencial, ajudando-a a avançar de um nível para outro. Assim, os pais, os irmãos mais velhos (na família), a professora, a monitora, e os colegas (na escola) exercem o papel do companheiro dotado de um nível de desenvolvimento mais elevado que o da criança, propiciando a aproximação do nível linguístico (potencial) desta ao seu.

Na aquisição da linguagem há uma situação dialógica em que ao outro cabe uma atividade interpretativa constante. Importa perceber o modo como os papéis sociais

inscritos em cada ato de linguagem são assumidos e vividos pela criança. É nesse processo que surge a possibilidade da criança conceber a si mesma e o outro como sujeitos que estão vinculados pela linguagem.

Posteriormente, observamos outra turma a de crianças com 3 anos de idade. A professora e a monitora saem com os alunos da sala de aula e propõem uma atividade realizada no cimentado de um espaço coberto que interliga dois blocos de salas de aula.

A questão formulada anteriormente pode, então, ser retomada *vis-à-vis* o comportamento na sala de crianças de 3 anos. Presenciamos, então, várias cenas evidenciando atividades de escrita nesta faixa etária.

Uma das atividades propostas consistia em escrever o próprio nome, desenhar ou explorar da forma que conviesse o espaço cimentado. Diante do pedido da professora, cada criança, de posse do giz, produzia desenhos e outros sinais gráficos. Poderiam ser tais sinais interpretados como manifestações de escrita? Perguntamos para adiantar um debate.

Em primeiro lugar percebemos, no ambiente escolar, por parte da professora uma disposição em aceitar a existência e a busca às crianças se manifestarem por meio de seus primeiros intentos de escrita escolar. Desse modo, ela valoriza positivamente as primeiras manifestações da escrita da criança, tomando este termo no seu sentido mais amplo. É o que poderemos observar nas figuras 03 e 04.



Figura 03 - Manifestação de escrita no chão. Figura 04 - Manifestação de escrita na parede.

É interessante notar que quando o espaço do cimentado no chão já não é mais suficiente, a parede serve para resolver o problema das crianças.

Embora a quantidade de informação disponível na vida do sujeito diferencie-se de um meio social para outro, o material gráfico produzido desperta a curiosidade infantil à semelhança de tantas outras situações. Nessa direção, entendemos que ao atribuir sentido para tudo aquilo que ela vê ou produz, a criança opera uma escrita, ainda que não escreva em um sistema considerado convencional.

Soma-se a isso que o curso seguido por cada sujeito na sua relação com a língua escrita é, até certo ponto, aleatório, influenciado pelo processo de alfabetização que coloca para ele, a cada novo passo, algo diferente como objeto de atenção; e, ainda, influenciado pela sua própria motivação, até certo ponto insondável. Usamos este adjetivo, um tanto radical, com o objetivo de que por este viés o investigador amplie os seus recursos de análise e observação, pois há domínios de manifestação da escrita que não são claramente acessíveis.



Tomemos a figura de número 05, para uma análise mais aprofundada sobre uma manifestação de escrita. Duas crianças estão a deixar marcas no cimentado.



Figura 05. Cena de duas crianças deixando marcas no cimentado.

Do ponto de vista do adulto, as marcas deixadas pela pressão do giz sobre o cimentado não remetem a nenhum objeto ou letra, mas a garatujas (cf. adiante, subseção 4.1, a escrita a partir das garatujas). Sendo assim, este fato sugere uma questão. Qual o estatuto dessas marcas para a criança que começa a escrever?

Conforme o que vimos estudando somos tentados a dizer que o sujeito que começa a escrever, o faz estabelecendo uma relação entre a escrita e a leitura. Isso pressupõe que a intenção de escrever algo para o outro deve ser mais valorizado do que o produto apresentado. O papel do outro é essencial para a caracterização do fenômeno em

cena na figura 05. Nela as duas crianças que compõem a cena realizam uma ação. Ao serem abordadas e questionadas sobre o que fazem, respondem que estão escrevendo. Tal resposta, em tom assertivo e sem hesitação, nos levou a dizer que as crianças, de maneira geral, buscavam atribuir sentido às marcas empreendidas por elas.

Outra questão seria possível. Do ponto de vista exterior ao da criança, pode-se indagar: o que é escrito presta-se a ser lido? Se tomarmos a manifestação gráfica enquanto produto convencionalmente estabelecido e pré-existente para ser compartilhado, diríamos que não. Mas, se atentarmos e nos dispusermos a desempenhar o papel de interlocutor da criança, interessado naquilo que ela quis representar, ressignificaríamos o modo como isso foi manifestado em sua resposta e poderíamos responder afirmativamente.

Vários estudos demonstram que a linguagem, na modalidade oral, se desenvolve espontaneamente, desde que haja traços de interlocução<sup>11</sup>. Já na modalidade escrita, essa relação se dá a partir do momento em que a criança se vê imersa e afetada pelos escritos; para os quais, pressupõe-se, ademais, a existência de um ensino formal, geralmente cumprido no ambiente escolar, sob orientação de um professor alfabetizador.

Vale ressaltar que nesse processo inicial é fundamental valorizar os intentos iniciais de uma criança. A escrita é, assim, um espaço a mais de manifestação da singularidade dos sujeitos. No que diz respeito ao ato da escrita em análise, os traços deixados pela criança no cimentado (fig. 05), embora não sejam convencionalmente estáveis, eles carregam a possibilidade de serem interpretadas, reconhecidas, ou melhor, recebidas na sua natureza simbólica.

É importante apontar que as duas crianças ainda não escrevem no sistema convencional, mas aquilo que é produzido, segundo elas, é uma escrita. Nota-se que o pesquisador observa a escrita da criança como significante e isso é fundamental. Na maioria das vezes somos levados, enquanto professores, a atribuir uma interpretação sem considerar

---

<sup>11</sup> Veja-se o caso do Selvagem de Aveyron a partir de duas fontes: a exibição do filme “L’ Enfant Sauvage” (1969) dirigido por François Truffaut; livro organizado por Banks-Leite, Luci e Galvão, Izabel: A educação de um selvagem – as experiências pedagógicas de Jean Itard, editora Cortez, SP. O filme mostra o médico pedagogo tentando ensinar a criança, que fora privada do contato com seus semelhantes até a idade de 12 anos, a escrever.

as condições de produção do aluno, e, o pior, a interpretar suas primeiras iniciativas como estrutura dos padrões da escrita convencional. É dessa relação que emerge e cria raízes a noção pejorativa de “erro”.

No que toca a aquisição da linguagem, segundo a abordagem de De Lemos (2002 e outros), as mudanças que se dão ao longo do processo da aquisição, seja oral ou escrita, são mudanças concebidas do ponto de vista estrutural, ou seja, elas se dão produzidas por relações entre a língua, o outro e o próprio sujeito. Acrescente-se: nesta postura não há exclusão ou constrangimento em incluir o “erro” ou, melhor dizendo, aquela ocorrência não esperada. Isto nos serve de inspiração para colocar a indagação: não poderíamos pensar isso em relação à escrita?

Analisando o feito das duas crianças, protagonistas da figura 05, somos convocados, de certa forma, a compreender as manifestações iniciais da escrita como a entrada para o movimento da língua. Para isso, tomamos o termo “eventos de lectoescrita”, usado por Teale e Anderson (1981, apud Goodman, 1987, p. 87) e retomado por Barbosa (2000) para descrever qualquer experiência de leitura ou escrita em que as crianças participam de modo espontâneo ou não.

Assim, não é inadequado aceitar o fato de que há escrita e leitura antes das letras; e que as garatujas são as primeiras manifestações do ato de escrever. O fato das crianças contemplarem sua produção e atribuírem sentido ao que fizeram, demonstra, em conjunto com os dados que seguir-se-ão, oriundos de D – sujeito estudado em 2000 – que a escrita tem como ponto de partida as formas não convencionais e que, num futuro próximo, a criança estará operando com as formas convencionais.

Por essa razão, os primeiros contatos da criança com o giz, na cena, mostraram um gesto da criança que resultou em sinal visível, no chão, que valeu por si. A iniciativa de grafar é nomeada pelas crianças como escrita, o que é extremamente importante para a nossa análise. Isso mostrou que elas estão atravessadas na/pela língua falada ao nomearem o que foi feito como a palavra “igreja”.

A materialidade dos traços feitos pela criança na figura 05 corrobora a assertiva de que a escrita é um sistema representativo e, como tal, sua realização transcende o

aspecto motor e a ausência de letras. O que é feito no chão constituiu uma manifestação daquilo que a criança quis representar e que se coloca para ser lido.

Passagem interessante em relação ao sistema representativo foi encontrada em Vorcaro e Veras (2008), autoras que apesar de terem o foco voltado para o tema brincar, retomam as propriedades linguísticas desse entretenimento. Elas apontam que a criança destaca-se sujeito ao abordar a singularidade da operação de transposição da experiência para o registro da encenação. Além disso, as autoras mostram que a operação de escrever inscrita no brincar, por meio da análise das relações entre a noção freudiana de figurabilidade e encenação lúdica, possibilita a formulação da hipótese de que “a encenação do brincar é uma operação de escrita posto que seus traços se oferecem para ser lidos, mesmo que não sejam, de todo, legíveis” (VORCARO; VERAS, 2008, p.32). Preservadas as diferenças, é importante notar que o brincar da criança como operação de “escrita” é salutar para o processo de aprendizagem desta modalidade e a materialidade dos traços feitos pelas crianças corrobora a assertiva de que a escrita encerra um sistema representativo ou simbólico.

Nosso primeiro empreendimento neste temário data da dissertação de mestrado e retomá-lo naquilo que guarda de relevante para o prosseguimento de nossa reflexão atual, parece pertinente para alimentar a discussão acerca da continuidade entre o oral e o escrito.

Em 2000, a partir das inúmeras discussões desencadeadas da análise de episódios no processo de aquisição da escrita por D, pudemos dizer que muitas questões da linguagem escrita são iluminadas por questões da aquisição da linguagem oral. O que não é de se estranhar, porque “as discussões levadas a efeito em ambos os domínios, tem que dar conta das mudanças observadas no sujeito que aprende a falar e no sujeito que aprende a escrever” (BARBOSA, 2000, p. 91, grifo nosso).

Já naquele momento muito da reflexão e da metodologia seguida por Figueira na abordagem dos dados da linguagem oral serviram-nos de inspiração no trabalho da aquisição da escrita, em particular a atitude metodológica de valorizar aqueles achados em que pelo “erro” ou pela “ocorrência divergente”, chega-se a enxergar uma relação singular

do sujeito com a língua. Ademais, língua e linguagem impõem-se, imediatamente, como pertencentes tanto ao campo da fala quanto ao da escrita.

Como sabemos, a autora chama a atenção para o erro como “um tipo de mudança [...], que não envolve o acréscimo de nenhum novo elemento ou estrutura, mas uma reorganização do que já está em uso na produção linguística da criança” (Figueira In: Pereira de Castro, 1996, p.57). Mais adiante, quando retomarmos os dados analisados em 2000 veremos esse acontecimento nas alterações da letra “O”<sup>12</sup>.

Neste ponto, retomando a observação feita com as crianças de 03 anos, destacamos o seguinte: ainda que elas não utilizaram a língua escrita no sistema convencional, aquilo que elas fizeram, de maneira geral, prestava-se a ser lido, observado e elogiado por qualquer pessoa que se aproxime do feito. As crianças faziam questão disso. Ademais, cada escrevente atribuía sentido àquilo que fazia.

Outro ponto importante para um grande número de crianças aos 3 anos é que o essencial das estruturas da língua já está em uso e a escola desempenha nesse contexto, um papel de complemento mobilizando a relação do sujeito com a linguagem em condições de produção bastante diversas.

Para dar prosseguimento ao nosso trabalho, observamos outra sala de aula. Essa com crianças de 4 anos de idade. O ambiente já demonstra o contato com o alfabeto colado na parede da sala e os numerais até nove (9) feitos de cartolina ou papel camurça colados no quadro de giz, bem como diversas peças de acoplagem distribuídas entre as crianças. Em meio a esse contexto, algumas crianças brincavam com as peças no chão e nas mesas. Outras eram instigadas a explorar as letras iniciais do próprio nome, do nome dos pais e dos colegas. Tais situações podem ser verificadas nas figuras 06 e 07.

---

<sup>12</sup> À guisa de retomada, detalhes dessa pesquisa encontram-se no próximo capítulo.



Figura 06 – Sala de crianças com 4 anos



Figura 07 – Crianças de 4 anos brincando.

Quaisquer atividades pensadas para uma sala de aula devem pressupor um embasamento teórico que permita ao professor, de modo geral, libertar-se de modelos pré-estabelecidos e construir para cada situação estratégias que estejam em consonância com procedimentos metodológicos adequados à idade e à capacidade das crianças, pois “o envolvimento com atividades lúdicas é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e identidade da criança, exercitando uma maior criatividade, interação, desenvolvimento pessoal e social” (BARBOSA JR, 2008, p. 48). O autor ressalta, ainda, que “quando a criança brinca desenvolve a sociabilidade, cultiva a sensibilidade, estimula o pensamento e progride intelectual, social e emocionalmente” (op. cit., p. 49).

Avançando nas gravações realizadas nessa sala, presenciamos outro fato que merece atenção especial e a tessitura de algumas considerações. Em uma mesa, havia uma menina com uma caneta azul e uma folha de papel A4. Direccionamos a filmagem para essa cena antevendo um material potencialmente rico para a investigação. Procuraremos descrevê-la a seguir, da maneira mais exata possível. Na mesa encontrava-se sentada uma menina (8 anos, filha da professora e aluna do 3º ano do Ensino Fundamental) que escrevia alguns nomes em uma folha de papel (vamos denominá-la de **A**). Ela foi surpreendida por outra criança (que chamaremos de **B**). Por fim, compareceu mais uma criança (que chamaremos de **C**). Com exceção de **A**, as demais crianças são da turma de 4 anos.

O sujeito **A** estava escrevendo o nome de alguns alunos em uma folha. Ela estava sendo observada por **B** que se aproximou e indagou, apontando a escrita com o dedo indicador (cf. fig.08).



Figura 08 – Diálogo entre **B** e **A** sobre a escrita.

**B:** *Aqui, tá escrito Tatá?*

**A:** *Júlia*

**B** (questiona novamente): *Cadê o Tatá?*

**A:** *Num tem nenhuma Tatá, não.*



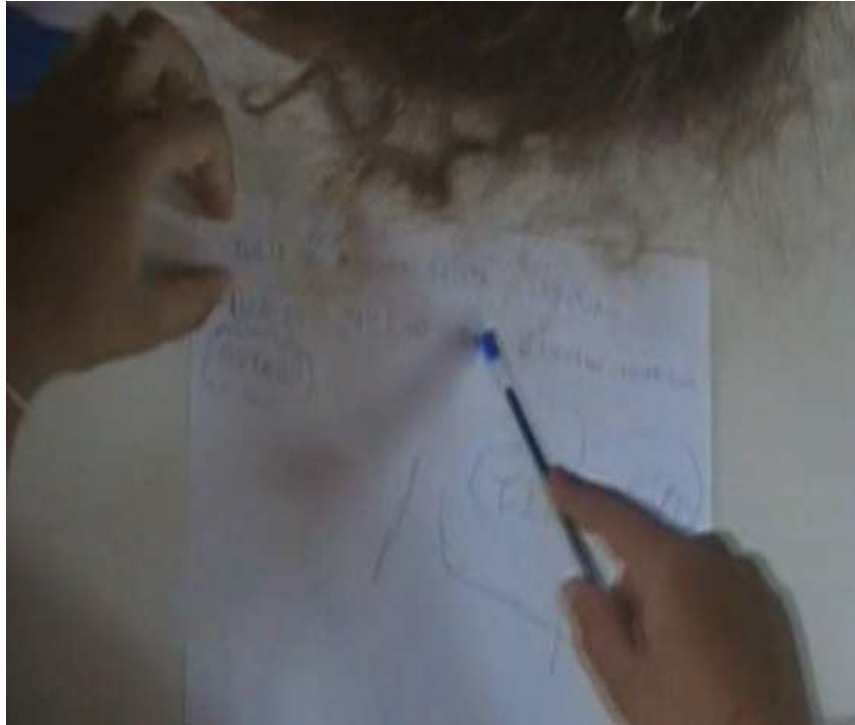


Figura 09 – Criança **A** apontando a escrita para **B**.

**A** (afirma apontando com a caneta): *Talita! Aqui ó!*

**A** (fala novamente, agora olhando para **C**): *É Talita. É você, né?*

**C** diz: *É.*

Após esse diálogo, **A** passa a contornar os nomes escritos. O nome das colegas interlocutoras foi circulado em formato de coração e os demais receberam um contorno mais simples. Ao terminar deixou a folha escrita sobre a mesa e passou a brincar no chão com outras crianças que estavam a construir um bolo de “mentirinha” para a professora, feito com peças de acoplagem. Vejamos o que há de escrita na referida folha de papel.

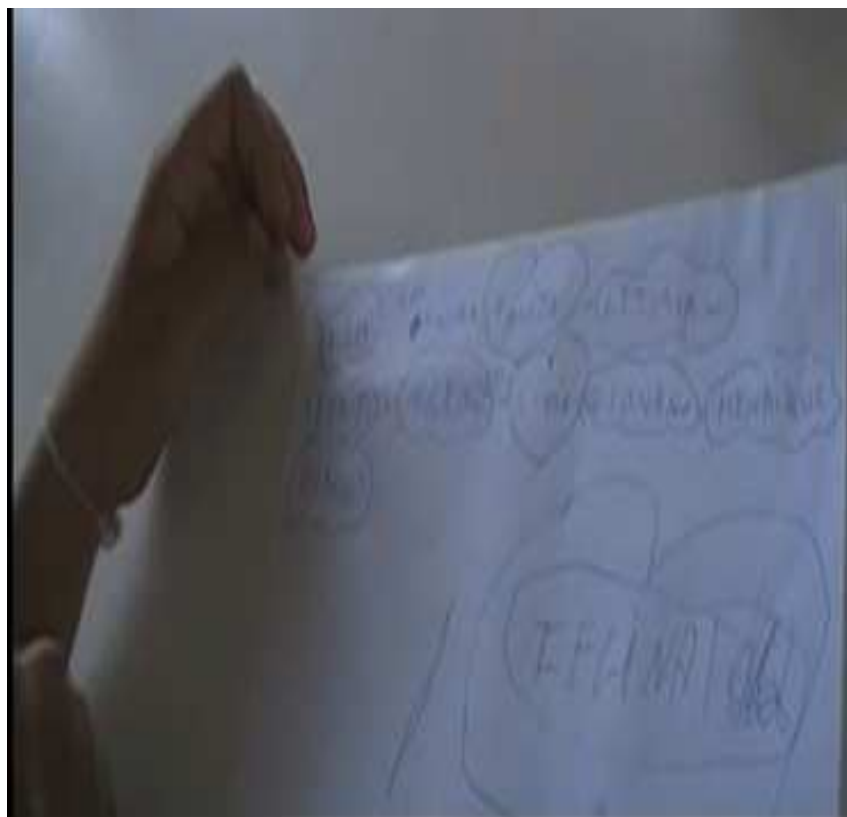


Figura 10 – Folha escrita sobre a mesa.

**B** vendo a folha sobre a mesa põe-se a observar a escrita de **A**. Em seguida **C** se aproxima e indaga:

**C:** *Quem fez esse daqui, você?*

**B:** (movimentando a cabeça negativamente): *Não!*

Mas, nesse instante o sujeito **B** (Lívia) começa a escrever no papel que o sujeito **A** (criança de 8 anos) havia deixado sobre a mesa. A pesquisadora (P) percebendo o fato, pergunta-lhe:

**P:** *O que você está escrevendo?*

**P:** Hã?

**B:** (fala indecifrável).

**B:** (apontando para aquilo que escreveu): *É... Le/letra de Tatá, aí a minha e a outra da Leide. Aí, oh!*



Figura 11 – Escrita de **B**.

Como é possível observar, temos bem próximo à mão esquerda da criança (lado direito do dedo indicador) uma escrita que se aproxima da forma convencional para a letra T, a qual segundo a criança é de Tatá. Ainda nesse campo visual, um pouco mais à direita encontramos um L que é a letra inicial do nome dela – Lívia. Um pouco mais à direita visualiza-se outro L, segundo a criança escrevente – o qual é de Leide.

As formas gráficas feitas por B (Lívia) colocam em cena o funcionamento da língua atuando na escrita dessa criança. Reconhecemos o movimento das cadeias significantes, presentes e ausentes, efeito da relação da criança com o próprio nome e os das colegas.

Neste ponto, lembramos Saussure ao afirmar que a língua é uma forma, distinta das substâncias que ela formaliza “a imagem verbal não se confunde com o próprio som que é psíquico, do mesmo modo que o conceito a que lhe está associado”. E acrescenta, na língua, “não existe senão a imagem acústica e, esta pode traduzir-se numa imagem visual constante”. Nesse sentido, cada imagem acústica, não passa da “soma de um número limitado de elementos ou fonemas, suscetíveis por sua vez, de serem evocados por um número correspondentes de signos na escrita” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 20 e 23).

Há algo a mais escrita pela criança na folha A4, mas vamos nos ater apenas àquilo que é enunciado por ela. Talvez pudéssemos dizer do episódio que vimos acompanhando, que o intercâmbio da criança vai além da interação com o outro, enquanto entidade do mundo – sua interlocutora, colega que escreve; também vai além do contato com o material gráfico – alfabeto disponível na sala de aula. Nesse ponto, a criança parece nos mostrar que está interagindo com a língua, enquanto suporte que está apto a abrigar o nome pelo qual alguém é conhecido, ou seja, o nome próprio.

Conforme já aventado, há diferentes concepções de alfabetização incorporadas à prática em sala de aula, que vão desde decorar (sem entender o que se está fazendo) até outras maneiras mais significativas de alfabetizar. Já assinalamos (na introdução) que, atualmente, o trabalho com a linguagem vem se constituindo como campo de interesse de professores da Educação Básica e também do Ensino superior quando relativo a algum curso que habilita o profissional para trabalhar o ensino da língua materna. E neste contexto, o que acontece no episódio acima não pode passar despercebido dos estudiosos. Entendemos que a criança **B**, além de interagir com o outro, seu interlocutor, interage também com a própria linguagem.

As oportunidades dadas às crianças para que manifestassem seus primeiros intentos de escrita e a valorização do feito das turmas observadas deram indícios de novas

concepções. Isso é de extrema importância. Seja, assim, permitido a nós dizer que, nossa formação<sup>13</sup> deve ser dotada não apenas de sensibilidade, mas de conhecimentos que possibilitem analisar e discutir as manifestações linguísticas em todos os seus desdobramentos. E isto a Pós-graduação IEL-UNEMAT tem nos oferecido desde o mestrado. Feita esta observação, prossigamos com nosso material de análise.

Na sala de crianças de 5 anos de idade a realidade se fez diferente. Pudemos observar a presença de atividades mais complexas sobre leitura e escrita. A nosso ver, isso se deu em função da faixa etária das crianças. O diálogo entre a professora e os alunos foi mais marcado e frequente durante as observações. De ambas as partes surgiram perguntas ou comentários sobre os mais diversos assuntos. Foi possível acompanhar além da leitura e contação de história, outras realizações de atividades em folhas sulfite e caderno.

Destacaram-se, nesse contexto, atividades de escuta e de interpretação de histórias feitas pela professora, como é possível conferir na figura 12<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Aqui falamos como alfabetizadora.

<sup>14</sup> Não pense o leitor que a foto foi mal editada. Por uma questão de preservar a identidade da professora e dos alunos optamos por apresentá-la dessa forma: suprimindo o rosto da professora e filmando as crianças de costas.



Figura 12 – Crianças de 05 anos ouvindo história.

As manifestações das crianças enquanto ouviam a história – “As Centopéias e seus Sapatinhos” – do autor Milton Camargo, foram as mais diversas. Houve por parte das crianças a vontade de ficarem mais próximas da professora a fim de observarem as ilustrações do texto, que ora era lido, ora era contado. Houve concentração e envolvimento com o enredo da ficção por parte de uns e dispersão por parte de outros alunos.

A concentração e o envolvimento nesses momentos podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança e acesso a conhecimentos mais amplos acerca da realidade social e cultural.

O professor, ao promover experiências significativas por meio de uma linguagem oral e escrita, possibilita aos alunos a ampliação das capacidades de comunicação, interpretação e acesso ao mundo letrado. De certa forma, isso está relacionado com as competências linguísticas básicas próprias à Educação Infantil que são: falar, escutar, ler e escrever.

É bem isto o que a passagem encontrada na proposta curricular desse nível de ensino nos diz a respeito da linguagem oral e escrita.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (Proposta Curricular Municipal de Educação Infantil, biênio 2011-2012, p. 45).

São diversos os autores que defendem diferentes conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil. Sobre a importância do trabalho com a literatura infantil, vejamos o que diz Gregorin (2011).

Trabalhar com Literatura Infantil em sala de aula é criar condições para que se formem leitores de arte, leitores de mundo, leitores plurais. Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade. (GREGORIN, 2011, p. 77).

Convém chamar a atenção, neste ponto, para o fato de que compete ao professor a análise do que será levado para a sala de aula e quais os objetivos que se busca alcançar com isso. Dessa forma, ler, conhecer e entender as obras é ofício do professor, a quem cabe, dada a variedade do material existente, selecionar o que há de melhor em cada situação. Considerando a realidade vivida pela infância brasileira, Silva (2011) postula que,

[...] os professores são, hoje em dia, os principais agentes de promoção da leitura junto às crianças. Bem mais do que a família e outros organismos sociais. Por isso mesmo, as atividades de fomento e de orientação da leitura exigem dos mestres um adequado repertório de conhecimentos

sobre universo da literatura infantil e juvenil, os seus diferentes gêneros, autores, configurações, suportes, etc. (SILVA, 2011, p.6).

Gregorin, Pina e Michelli (2011) disponibilizam-nos uma coletânea que reúne dezessete trabalhos que penetram o universo da literatura infantil e juvenil por diferentes ângulos. A obra permite um aprofundamento e um adensamento no nosso conhecimento a respeito desse universo que leva as crianças a movimentarem a sua fantasia durante as práticas de recriação imaginativa que são próprias das interações com os textos literários.

Consideramos que os efeitos do trabalho com a literatura infantil no processo de aquisição da escrita da criança são imprescindíveis nesse processo de aquisição da escrita, todavia, temos a dizer que a seleção do material a ser trabalhado demanda do profissional certa habilidade na escolha e apresentação de obras infanto-juvenis. Pois, há uma diferença enorme entre apresentar a obra propriamente dita e apresentar xerocópia da obra, ainda mais, em preto e branco. Nesse sentido concordamos com Silva (2011) que se faz necessário um repertório de conhecimentos sobre universo da literatura infantil e juvenil, os seus diferentes gêneros, autores, configurações, suportes. Infelizmente, os cursos de formação de professores que habilitam o profissional para trabalhar tanto com a Educação Infantil quanto com os anos iniciais do Ensino fundamental deixam a desejar na formação inicial desse profissional.

Outra ocorrência encontrada no cenário de observação diz respeito ao uso do caderno nas salas de crianças de 5 anos, como pode ser visto na figura 13, uma novidade que não vimos acontecer nas demais salas da educação infantil.





Figura 13 – Crianças de 05 anos fazendo uso de caderno.

Até a década de 1990 do século passado, utilizavam-se, normalmente, folhas avulsas para as atividades da Educação Infantil. Atualmente, elas foram suplantadas pelo caderno a partir das turmas de quatro anos. Todavia, na pesquisa desenvolvida somente observamos o uso de tal recurso nas turmas de cinco anos.

Segundo as professoras dessa faixa etária, os conteúdos são trabalhados em sala de aula, de acordo com os temas dos projetos previstos no planejamento anual. A criança pode ser estimulada a colher mais informações em casa, com o auxílio dos pais. De qualquer forma, essas atividades são complementares e quando necessário são objetos de atividades no caderno. As professoras, normalmente, solicitam desenhos ou pesquisas ligados ao que a turma ouviu em sala ou viu em alguns passeios, por exemplo.

Na sala de 5 anos, os cadernos foram entregues aos alunos acompanhados de algumas recomendações e orientações em relação ao seu uso.

Nossa experiência de sala de aula leva-nos a recordar que as cobranças em relação ao caderno são feitas, normalmente, no sentido de trabalhar o senso de responsabilidade da criança e o exercício de autonomia em relação ao seu próprio material escolar.

Do que foi observado, destacamos como primeira atividade proposta pela professora: ela solicitou que cada criança pintasse o desenho ilustrativo da primeira folha do caderno. Durante a realização, a professora observava e orientava os alunos de maneira individual, respeitando as necessidades, os limites e as preferências de cada um.

Como vimos, o espaço de educação infantil é constituído de uma diversidade de sujeitos, cada um com sua história, cultura, costumes e hábitos. É um lugar inicial em que a criança vivencia a socialização e a compreensão de que existem regras para a convivência entre as pessoas. Nesse contexto, as crianças conversam, brincam, disputam materiais e brinquedos, inventam, experimentam diversas alternativas, por fim, aprendem a conviver em grupo.

Diante dessa diversidade, a educação infantil constitui-se uma das principais referências para formação do sujeito nos aspectos sócio-culturais, cognitivos, linguísticos, sensório-motores, afetivos e éticos, além de desenvolver a capacidade de autonomia, de expressar ideias, tomar decisões e construir identidade.

As crianças procuram vivenciar o mundo escolar conquistando o seu espaço e a partir das relações estabelecidas na família, na escola, na sociedade elas se inserem em outros ambientes, cooperam uma com as outras e aprimoram valores.

Nesse sentido, nosso trabalho acerca da linguagem oral e a escrita na educação infantil permite avançar, nesta altura, para as seguintes evidências:

- As crianças da turma de 2 anos participam de variadas situações de comunicação oral, interagem e expressam desejos, necessidades e sentimentos ao longo das relações estabelecidas com o outro, seja a professora, a monitora ou os colegas. Predominou nesse contexto, o trabalho com a linguagem oral, a preocupação em bem cuidar e a boa acolhida da criança em seu primeiro contato com o ambiente escolar.

- Na turma de 3 anos, presenciamos atividade de escrita que consistiu em escrever o próprio nome, desenhar ou explorar livremente um espaço cimentado. Essa atividade rendeu-nos uma análise interessante sobre a escrita documentada pela figura 05. Não poderíamos deixar de ressaltar a disposição da professora em possibilitar às crianças a oportunidade de manifestar seus primeiros intentos de escrita escolar.
- Na turma de 4 anos, outro fato mereceu atenção especial, e rendeu uma análise com a possibilidade de algumas reflexões. Nesse contexto, as formas gráficas feitas por L colocam em cena o funcionamento da língua na escrita da criança. Reconhecemos o movimento das cadeias significantes (presentes e ausentes), efeito da relação da criança com o próprio nome e os nomes dos colegas.
- Por fim, na turma de 5 anos, nossa atenção voltou-se para a existência do trabalho com a literatura infantil no processo de aquisição da escrita, possibilitando verificar os efeitos da literatura infantil na sala de aula, bem como da responsabilidade da seleção do material a ser trabalhado. A nosso ver, isso demanda do profissional certa habilidade na escolha e apresentação de obras infanto-juvenis.

Neste ponto, consideramos relevante retomar a nossa pesquisa realizada em 2000 objetivando avançar nas discussões.

### **3.3. Mudanças no processo de aquisição da escrita**

Considerando que os resultados de um trabalho de pesquisa se (trans)formam, que mudam de lugar no processo da elaboração podendo retornar no foco da elaboração e funcionar como pontos de sustentação e ancoragem, bem como princípio explicativo a outras questões é que propomos, nesta seção apresentar, à guisa de retomada, três fenômenos básicos relacionados com a natureza da aquisição da escrita. Eles foram considerados evidências para as reflexões defendidas em 2000 e, se são aqui reintroduzidos,

é porque os consideramos o ponto de partida para as análises e reflexões desta nova pesquisa.

Em “Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita” (BARBOSA, 2000), levamos a termo uma reflexão sobre a escrita inicial. O ponto de partida inicial foi a proposta de Ferreiro (1990) e de seus colaboradores (1991). Procuramos verificar a adequação das postulações de Ferreiro até o ponto em que se mostrou possível. Esse trabalho contemplou a base inicial da escrita. Atualmente, pretendemos ir além dos resultados da dissertação (2000), porém retomaremos algumas questões julgadas pertinentes para outras reflexões.

Os dados de D – nosso sujeito de pesquisa (2000) – possibilitou-nos refletir acerca de três questões relacionadas à aquisição da escrita. São elas: a) escrita a partir das garatujas, b) o jogar com as letras do próprio nome e c) a relação entre letra e desenho na escrita do nome da criança.

#### **3.4. A escrita a partir das garatujas**

Para abordarmos esta questão, partimos de uma atividade realizada por D aos 4;9 de idade. Ela será aqui retomada por estar claramente implicada no processo de aquisição da linguagem no domínio da modalidade escrita.

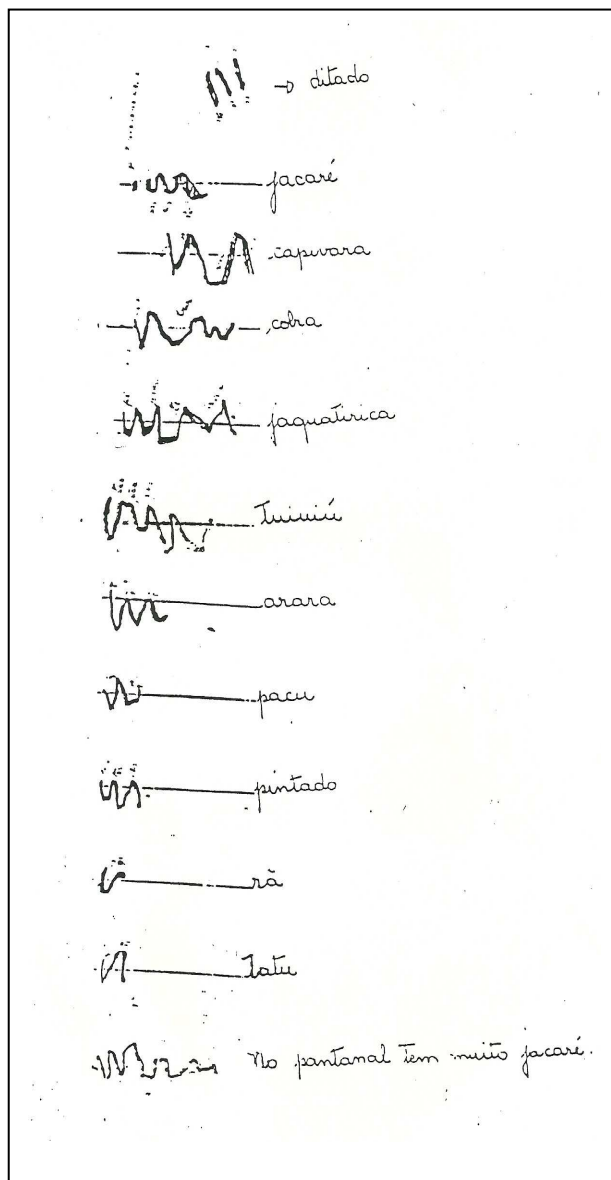


Figura 14 – Escrita de D a partir de garatujas.

Tal atividade foi realizada após um bate-papo, bastante informal, sobre a fauna existente no pantanal matogrossense. Na ocasião, foi solicitado à criança que escrevesse as palavras: *jacaré*, *capivara*, *cobra*, *jaguatirica*, *tuiuú*, *arara*, *pacu*, *pintado*, *rã*, *tatu* e para

finalizar foi solicitado que escrevesse, também, a seguinte frase: *No Pantanal tem muito jacaré*. Ao término dessa escrita, foi pedido à criança que lesse o que havia escrito.

De início, na análise desse episódio procuramos dar expressão às postulações de Ferreiro naquilo que diz respeito às tentativas de correspondência figurativa que as crianças fazem entre a escrita e o objeto referido. Entretanto, em relação à produção desse sujeito, muito nos intrigava o fato dela escrever pronunciando silabicamente as palavras. Assim sendo, o episódio suscita uma importante questão: a criança representa no papel a realidade extra-linguística (o referente) ou a realidade linguística do signo?

Neste ponto, propomo-nos a estabelecer um diálogo com Ferreiro e, adiante, com Bosco (Ver seção 3.5).

Se levarmos em consideração o que postula Ferreiro, percorreríamos o material de D procurando sinais de que a criança simboliza no papel a realidade extra-linguística, pois – como sabemos – em um de seus trabalhos (em colaboração), a autora faz referência às tentativas de correspondência figurativa que as crianças fazem entre a escrita e o objeto referido.

Vejamos, então, alguns dos grafismos da referida atividade. Se compararmos a grafia para rã e cobra, poderíamos pensar, como Ferreiro, que D simbolizou no papel a realidade extra-linguística. De fato, a escrita de cobra é consideravelmente maior do que a de rã, sendo o primeiro um animal maior do que o segundo. Acontece que a escrita enquanto representação, do nosso ponto de vista, não pode ser vista deste modo. A iconicidade compreende apenas um tipo de representação a que pode eventualmente, ceder a criança. Importa dizer que a língua enquanto sistema se faz perpassar pela arbitrariedade, como nos ensina o mestre genebrino. Para acrescentar mais elementos à discussão vejamos, agora, o que se passa com outros pares de escrita na figura 14. Comparemos os últimos grafismos – o que é grafado para rã e o que é grafado para tatu – seres de diferentes proporções. Se o que estivesse em jogo fosse exclusivamente a realidade extra-linguística deveríamos esperar uma produção gráfica mais extensa do que a outra. Isto não acontece.

Dessa forma, é possível concluir que a palavra é tão somente o nome do animal e é levada para o papel sob a forma de barras e curvas, neste intento de escrita que ainda

não é grafofônica. A escrita, neste episódio, é um fenômeno que se dá por ele mesmo, é uma questão independente do referente. Podemos assim afirmar, com certo grau de certeza, que aos 4:9 de idade a escrita de D para o nome dos animais não parece revelar motivação pelo referente, como defenderia Ferreiro. No nosso ponto de vista, a criança está na construção específica do que é próprio da linguagem e da escrita. Ao cortar a relação com o referente, D constrói um “sistema” interno de escrita que independe da realidade.

Embora D ainda não escrevesse num sistema considerado convencional o que ela faz é uma escrita. Uma escrita, aliás, que é cifrada por barras e curvas e que representa a relação da criança com a língua(gem). Veja-se a propósito que ditado é grafado exatamente em três barras inclinadas, supostamente representando as sílabas da palavra.

Nesse ponto, quando o aparato teórico da Psicogênese da escrita de inspiração Piagetiana postulado por Ferreiro não oferecia condições plenas para a análise, houve para nós (BARBOSA, 2000) uma aproximação frutífera com outras formulações oriundas da Linguística. Assim, concluímos que a escrita levada adiante por D não leva em consideração a entidade do mundo, o referente. O sujeito D leva em consideração a realidade linguística. Nesse sentido, lembramos a noção de signo linguístico, para Saussure: um signo é a associação de um significante (uma imagem acústica) a um significado (um conceito). Para a criança a imagem acústica é a palavra, cuja realidade está em jogo no momento da representação (não ainda em letras), mas em sinais que a evidenciam (cf. BARBOSA, 2000).

Assim sendo, aproximamo-nos de uma consideração segundo a qual a escrita se dá por ela mesma – repetimos. Trata-se de uma questão que acontece independente do referente. Deste modo, as mudanças na escrita infantil de D receberam nossa interpretação sob outro ponto de vista, distinto do explorado por Ferreiro. Nesse sentido, entendemos que o problema da escola é não compreender que somos uma sociedade da escrita e a criança imersa nesse contexto desde o seu nascimento, nele penetra da maneira como lhe cabe penetrar no universo (simbólico) dos signos.

### **3.5. O jogo na relação entre o sujeito-criança e as letras do nome**

Introduzimos nesta seção uma atividade que ocupa um lugar de destaque por revelar um aspecto extremamente importante da escrita inicial: o jogar com as letras do próprio nome.

Ao jogar com as letras do próprio nome, movimentos são possíveis, como por exemplo, uma migração de parte da forma escrita do nome da criança para a escrita de outra palavra. Isto ocorre num momento em que ainda não se pode supor que haja uma análise da estrutura sonora interna por parte do sujeito.

O leitor poderá conferir esse processo acompanhando a atividade que mostra a ocorrência do fenômeno que denominamos migração.

Coloquemos o foco sobre a escrita ALÉBRA na figura 15.



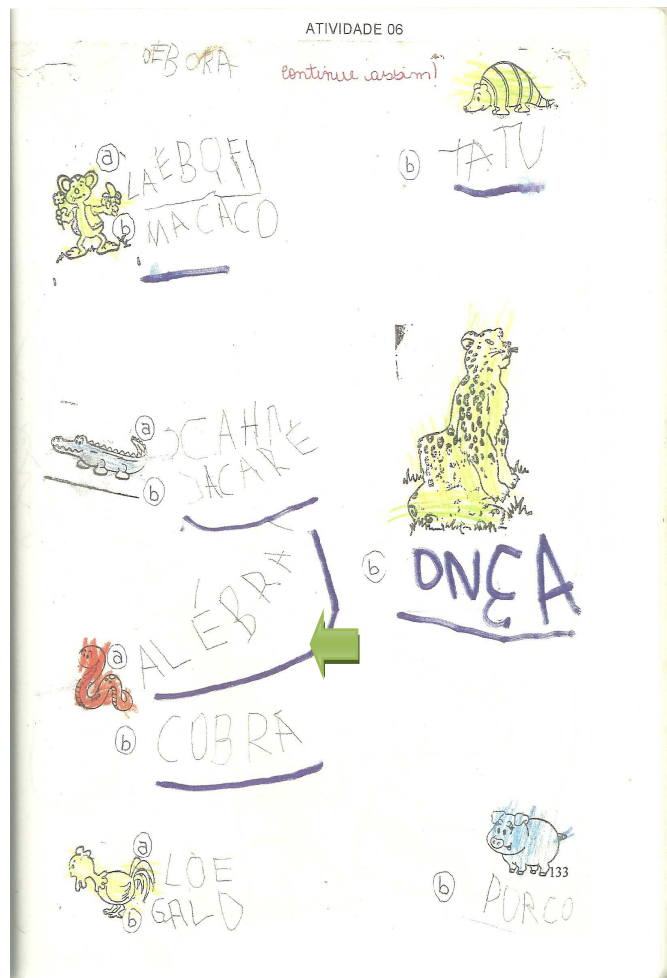


Figura 15 – Migração de letras do nome.

Uma observação ao leitor: nessa figura, a escrita – produção natural – de D é a que está disposta ao lado do carimbo do animal identificada como (a) e a escrita grafada abaixo (b) é proveniente da cópia feita pela criança da escrita da professora no quadro de giz.

Vamos observar especificamente a escrita ALÉBRA, conforme indicação da seta na cor verde (introduzida por nós no documento). Essa escrita está disposta ao lado do carimbo de um animal denominado cobra. Logo abaixo há a escrita COBRA, proveniente de cópia feita pela criança da escrita da professora no quadro.

É pertinente dizer que, ao realizar a atividade disposta na figura 15, D (5;0.20) faz uso dos poucos, mas importantes recursos de que dispõe - letras do próprio nome - para escrever o nome dos animais. Isto não nos passa despercebido uma vez que as letras A/B/D /F/G/I/L/N/O/R/S/U/V/Y fazem parte do seu nome – Débora Evelyn de Figueiredo Barbosa<sup>15</sup>. Além disso, o que nos permitiu tal argumentação é o fato de predominar em sua escrita a letra E, acompanhada de acento, ou seja, “É”, tal como é grafado em seu próprio nome.

Alguém, observando de fora, poderia ter a ilusão de que D teria acertado o nome do animal, escrevendo uma parte daquilo que consta da escrita da palavra [CO]BRA. Poderia levantar a hipótese de reconhecimento de uma identidade sonora percebida pela criança, que já reconheceria que uma sequência de sons poderia ser representada na escrita por uma sequência de sinais gráficos (ou letras).

Nessas circunstâncias seria justificado indagar se não haveria, nesse episódio, o reconhecimento de uma correspondência entre pauta gráfica e pauta sonora, mas os próprios dados levaram-nos a desconsiderar a hipótese. Eis o fato decisivo que não pode deixar de ser considerado.

Na sequência ALÉBRA temos uma subsequência ÉBRA que pertence ao nome de D (com a ressalva de que no subsegmento que se repete o “O” passa ignorado). Diante disto, coube a pergunta: Será que não houve migração de parte do nome de D para representar o nome de um animal na atividade proposta? Respondemos afirmativamente, pois a segunda hipótese pareceu melhor do que a primeira (BARBOSA, 2000). Vejamos o porquê. Não existia dentre os dados dessa criança nenhum outro episódio em que pudéssemos observar uma aproximação entre o que era manifestado em letras e em som. Em outras palavras, não havia, ainda, fonetização.

Para sustentar com segurança tal afirmação, valemo-nos de dois aspectos, a saber: um externo ao dado e o outro interno a ele.

Quanto ao primeiro aspecto, sabe-se que D àquela altura não destinava uma

---

<sup>15</sup> Cujas grafias em letras de imprensa maiúsculas se encontrava afixada em praticamente todo material escolar.

mesma letra para palavras que continham um mesmo som, como por exemplo: pato, gato, mato. Quanto ao segundo aspecto, se observarmos melhor a escrita ALÉBRA para COBRA, veremos que o BRA é precedido de um E acentuado e que ÉBRA. Este elemento gráfico faz parte da escrita do nome dessa criança. O resultado final ALÉBRA parece ser uma composição em que a criança se serve da maioria do repertório das letras fornecidas pela escrita do seu nome.

Outro ponto importante destacado foi que, além das características acima evidenciadas que justificavam a escrita produzida por D, foi encontrado no verso de uma outra atividade, a escrita do seu próprio nome assim realizada: DÉBRA.

Em virtude dessas evidências, pudemos dizer que a ocorrência do final BRA, (na escrita para COBRA) realizado por D, apontava para um jogo cujos elementos são as letras do seu próprio nome. Isto se mostrou bastante instigante e foi abordado por vários ângulos<sup>16</sup>.

Neste momento, queremos chamar a atenção do leitor e mostrar mais uma vez que o deslizamento de um bloco do nome da criança preenche uma cadeia significativa apresentada como sendo outra, a saber, a do nome de um animal. Tomamos a noção de deslizamento tal como utilizada por Bosco (1999 e 2009). Neste ponto, defendemos a ideia de que na aquisição da escrita, eventos como (15) mostram ocorrências as quais revelam mudanças qualitativas na relação da criança com a linguagem, pondo em jogo elementos ou fragmentos que já estavam em uso na sua produção linguística escrita.

Se observarmos as demais escritas feitas por D nomeando os animais: macaco, jacaré e galo, respectivamente grafados: LAÉBOFI, CAHr e LOE encontraremos letras que compõem seu nome e sobrenome.

Tais ocorrências analisadas em 2000 nos levaram a considerar que o nome da criança constitui um elemento importante para o início da aquisição da escrita. Além de ser uma das primeiras formas de escrita dotada de estabilidade, trata-se de uma atividade que norteia as escritas posteriores da criança.

---

<sup>16</sup> Para conhecimento mais completo deste e de outros dados de D remetemos o leitor à Dissertação de Mestrado – Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita; Barbosa, 2000, p. 83-91.

É oportuno, nesta discussão, fazer referência a um outro trabalho, defendido recentemente no IEL, que apresenta alguns exemplares aptos a serem inseridos nessa direção de análise. Trata-se de um segmento da tese de Lessa Rodrigues (2012), *A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil*. Esse trabalho consiste em discutir a complexidade envolvida na aquisição de escrita, mais especificamente no que se refere às relações ortográfico-fônicas envolvidas nesse processo. A autora considera tal processo complexo e resistente a categorizações simplistas. Para a pesquisadora, tal complexidade impõe desafios na formulação de critérios para a avaliação de escritas infantis.

Rodrigues (2012) pontua que se deve considerar não apenas os limites da criança em lidar com a complexidade da escrita, mas também os limites dos adultos em ler os sinais deixados pelas crianças a respeito do processo no qual estão envolvidas.

De forma geral, a referida pesquisadora procurou mostrar algumas características fônicas detectadas no processo inicial de aquisição da escrita. Para isso, foram realizadas análises tendo como parâmetros principais: omissões, registros gráficos convencionais e não convencionais detectados nas sílabas em posições de ataque, núcleo e coda.

Nesse percurso, cabe destacar que dados de produções escritas de alguns sujeitos foram num primeiro momento descartados da análise por terem sido considerados refratários a uma interpretação (leitura) fônica. Não havendo a possibilidade de esses dados serem destacados nos resultados quantitativos baseados em testes estatísticos (conforme estava previsto na pesquisa), eles foram reapresentados enquanto variações a serem incorporadas na organização dos resultados finais do trabalho. Na sequência apresentaremos a escrita produzida por dois sujeitos da pesquisa de Rodrigues<sup>17</sup>. A nosso

---

<sup>17</sup>Tais dados são provenientes da versão de defesa da pesquisadora Luciana Lessa Rodrigues IEL/UNICAMP, Campinas, 2012. Trata-se do exemplo Q8 do volume de tese nomeado como “Produções escritas retiradas da Coleta 01. O exemplo da esquerda foi produzido pela criança Maria Eduarda e o exemplo da direita por Pedro. Tais crianças cursavam o Pré-III em uma determinada Escola Municipal de Educação Infantil, no ano de 2008, no interior de São Paulo. Se os trazemos aqui é porque os consideramos teoricamente significativos, pois corroboram a importância do nome da criança no processo de aquisição da escrita.

ver, as ocorrências destacadas podem ser consideradas reveladoras de singularidades dos sujeitos em sua relação com a linguagem.

SOFIA	ALGI
CIGARRA	SCFIA
GRILLO	PALBA
JOANINHA	CIGARRA
	LEDRA
	GRILLO
	EFEDROBP
	JOANINHA

Figura 16 – Produções de Maria Eduarda (ME) e Pedro (P).

Conta-nos Rodrigues (2012, p. 30) que a proposta de escrita do texto foi realizada no mês de março, após a leitura, por parte da professora, do livro infantil *A revolução no formigueiro*. A produção textual consistiu na escrita de quatro personagens da história lida, propostas pela professora, a saber: *Sofia* – nome da formiga, *cigarra*, *grilo* e *joaninha*.

Optamos por agregar em um quadro uma amostragem das palavras propostas bem como das produções feitas pelas duas crianças. Na primeira coluna, disponibilizamos os nomes das personagens da história trabalhada em sala; na segunda coluna – digitamos a escrita realizada por ME e na terceira coluna, a escrita feita por P. Disparamos o nome das crianças em letras de imprensa maiúsculas por ser um tipo de letra frequentemente trabalhada na Educação Infantil, bem como nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, por

ainda possibilitar maior similaridade com a letra utilizada pelas duas crianças<sup>18</sup>.

Personagens da história	Escrita de MARIA EDUARDA	Escrita de PEDRO
SOFIA	A _ _ D	A L G I
CIGARRA	I D A A D	_ A L B A
GRILO	D A	L E D R
JOANINHA	D U A R M	E B _ D R _ _ P

Figura 17 – Amostragem de palavras escritas com letras do próprio nome.

Apesar das produções terem sido consideradas “especiais” pela pesquisadora, por não permitirem uma interpretação fônica dentro da categoria utilizada, foram justamente estas que lhe oportunizaram entrever um fenômeno similar ao estudado por nós [BARBOSA, 2000].

Se compararmos as letras utilizadas por ME e P para grafar as personagens da história observaremos que não há similitudes entre elas. Todavia, há semelhanças das letras grafadas com o nome de cada criança.

Observemos separadamente a produção de Maria.

---

<sup>18</sup> \_ corresponde a letra não identificada.

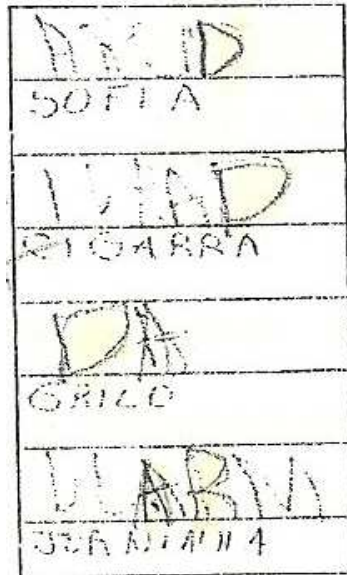


Figura 18 – Escrita de ME.

Ao escrever A \_ \_ D para Sofia, I D A A D para cigarrá, D A para grilo e D U A R M para joaninha, podemos perceber, a princípio, que as letras A e D aparecem na escrita de todas as palavras. A letra I aparece na escrita de uma palavra. Encontramos, ainda, a presença das letras M, U e R. Mas, por que essas letras e não outras? Porque são letras do nome MARIA EDUARDA – sujeito que escreve. Portanto, a criança usa as letras de seu nome para nomear as principais personagens da história lida no contexto de sala de aula.

Focalizando a última escrita feita pela criança, tem-se a impressão de que aparece um segmento ARIA – parte do primeiro nome Maria, porém ao observar detalhadamente é possível perceber que não se trata das letras I e A no final da palavra, mas de uma letra M. Tal reflexão ocorre pelas marcas deixadas pela criança entre um traço e outro. Muitas vezes aspectos da realidade gráfica são recuperáveis através de indícios.

O segmento considerado na produção de ME seria formado apenas pela sequência AR. A letra M não compõe um segmento no conjunto de letras, mas é também letra do nome da criança.

Vejam agora a produção de Pedro.

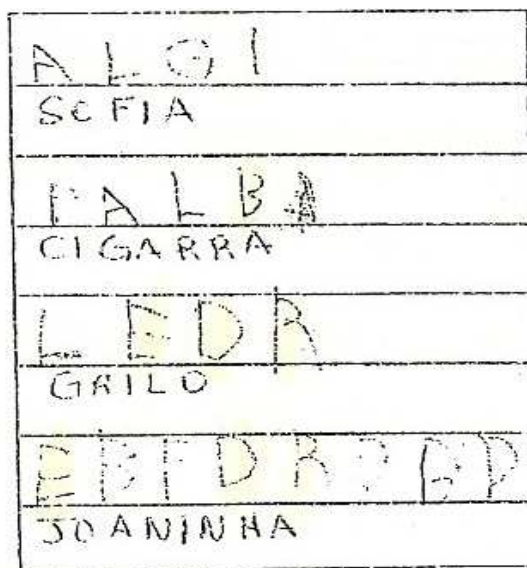


Figura 19 – Escrita de P.

Ele escreve A L G I para Sofia, \_ A L B A para cigarra, L E D R para grilo e E B F D R D B P para joaninha. Neste caso, podemos perceber, a princípio, que nas duas últimas palavras saltam aos olhos a presença de três letras EDR. Naquilo que é grafado para grilo comparece a tríade e em outra, no caso joaninha, aparecem o DR, formando uma dupla. Como se não bastasse, aparece no início da grafia da palavra que seria joaninha, um E e no final um P. Em relação ao uso das letras EDR para parte da palavra grilo e DR para parte da palavra joaninha, será que não poderíamos pensar a ocorrência do fenômeno migração da parte do nome da criança para representar o nome solicitado na proposta de atividade escrita? Acreditamos que sim, pois em ambos os sujeitos, não foi possível perceber nenhuma relação ortográfico-fônica. Por sua vez, e de maneira semelhante às escritas do sujeito D (fig. 15), fica patente o uso não só de letras, mas também de fragmentos do próprio nome dos sujeitos que escrevem.

Nestes casos, a escrita com as letras do nome não consiste em fazer ou não sentido, mas mostrar duas questões extremamente importantes. Uma é o fato da criança lançar mão do repertório que ela já tem constituído e o outro é a importância do



pesquisador em procurar compreender o que está por trás daquilo que a criança produz.

A oportunidade de se recuperar episódios de escrita como esses – marcados pela utilização das letras do nome próprio dos sujeitos – indica que o caminho percorrido pelos sujeitos na entrada do simbólico passa pela complexidade envolvida na entrada da criança no funcionamento da escrita. Nesse ponto, as crianças não estabelecem uma relação entre a pauta sonora e a escrita. Há uma similaridade entre os procedimentos adotados por D, ME e P.

Por isso, o nosso argumento mais uma vez, é de que as letras do nome, enquanto identidade da criança, adquire uma saliência particular para o sujeito em processo de aquisição da língua(gem) escrita, colocando-se, assim, como repertório seguro e estável no processo de aprendizagem da escrita. Cabe dizer ainda que outros dados do sujeito D conduziram-nos a lugares que permitiram reconhecer que as mudanças nos traços da escrita infantil provocam efeitos de interpretação e possibilitam outras articulações. É o que veremos na próxima seção.

### **3.6. A letra e o desenho na escrita do nome da criança**

Outra questão evidenciada em Barbosa (2000) pode ser observada, a seguir, na figura 20. Nesse quadro, chamamos a atenção para as alterações apresentadas por D, especificamente, para a letra “O” no interior da escrita do seu próprio nome. Sugerimos ao leitor, seguir as indicações da seta verde, no interior de cada atividade, para a identificação mais rápida do trecho a ser comentado.



a) Desenho ou letra?



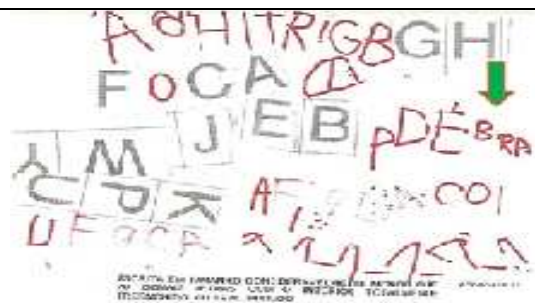
b) A omissão da letra O.



c) Escrita em tamanho menor que as demais letras disposta na parte superior do lugar devido.



d) Escrita em tamanho menor que as demais letras com fechamento superior desencontrado disposta na parte central do lugar devido.



e) Escrita em tamanho consideravelmente menor que as demais letras com o interior totalmente preenchido, ou seja, pintado.



f) Escrita em tamanho diferenciado com o interior totalmente preenchido.

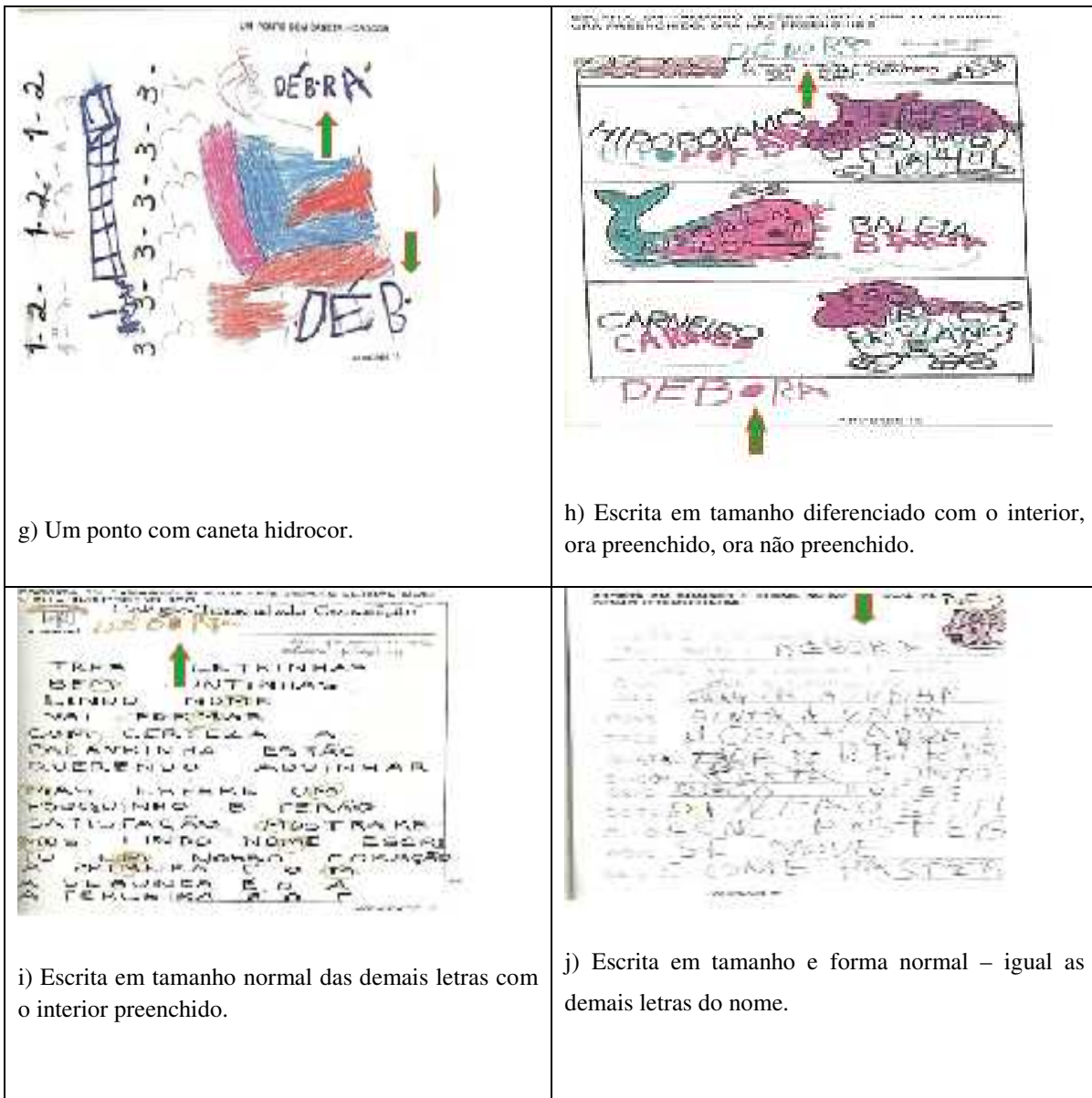


Figura 20 – Quadro de alterações apresentadas por D, especificamente, para a letra “O” no interior da escrita do seu próprio nome.

Antes de adentrarmos a reflexão acerca das alterações, convém informar que tais achados fazem parte de atividades rotineiras da sala de aula e foram realizadas por D dos 4.9.17 aos 5.0.18, perfazendo um período de três meses. Constituem o ponto de

sustentação para defender a singularidade dos eventos iniciais da escrita<sup>19</sup>. “O vazio, a forma gráfica variável, enfim, as mudanças apresentadas por D no local pertencente à letra O no seu próprio nome – DÉBORA – constituem indícios de um evento singular” (BARBOSA, 2000, p. 92).

No quadro de valorização daquilo que é episódico, singular, da forma como é compreendido por Figueira (1991, 1995, 1996), empreenderemos a análise das ocorrências de D. Notemos que a relevância teórica atribuída a dados singulares em estudos de aquisição da escrita é também preocupação clara em trabalhos de Abaurre, Fiad e Sabinson (1997). Como dizem as autoras: “os dados da escrita inicial, por sua frequente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem” (op. cit., p. 15).

Em (a) observa-se que o “O” configura-se como um elemento desencadeador de uma ruptura no ritmo razoavelmente bem sucedido da cópia do nome, pois as letras até então guardavam uma semelhança com o modelo. Ao copiar o nome, D faz para a primeira letra uma linha vertical principal e para terminar de traçá-la utiliza um traçado quebrado; para a letra E, utiliza também uma linha vertical principal e três linhas perpendiculares; em seguida para o B apresenta igualmente uma linha vertical principal e formata, convencionalmente, apenas a parte superior da letra. A partir daí parece instalar-se um conflito, justamente no lugar da letra O. Pressupomos que a primeira tentativa feita por D para grafar a letra O – forma gráfica maior - aparentemente não a satisfaz. Talvez por essa razão D realiza diversos traços gráficos no interior dessa forma gráfica. Ficam sobrepostos traços, linhas oblíquas, onduladas, entre outros. Daí a indagação: desenho ou letra?

Em (b), o dado coloca em evidência o caráter híbrido do elemento objeto de estudo: é desenho e é letra. A interpretação foi na seguinte direção: o “O” não pode ser reconhecido nem como desenho, nem como letra, apenas se tomado em relação ao lugar em que ocorre. É desenho quando está fora da cadeia de letras, “adornando” a figura

---

<sup>19</sup>Eles podem ser encontrados em maior número, seguidos de comentário e análise em Barbosa (2000).

geométrica do triângulo. É letra quando está compondo a cadeia de letras do próprio nome. Recorremos, então, à noção de valor de Saussure. Um elemento que não é nem letra, nem desenho, ao ser posto numa cadeia de letras ganha o valor de letra. As relações *in presentia* (ou sintagmáticas) que se estabelecem com os demais elementos que com ele se delimitam neste eixo permitem reconhecer-lhe o valor relacional. Nesta altura, coube citar o que diz Saussure no capítulo: Mecanismo da Língua, sobre as solidariedades sintagmáticas. Ele se refere à fala, mas, conforme acreditamos o trecho também poderia se aplicar à escrita. “[...] quase todas as unidades da língua dependem seja do que as rodeia na cadeia falada, seja das partes sucessivas de que elas próprias se compõem”. (SAUSSURE, 2006, p. 148).

Em (c), (d), (e), (f), (g), (h), (i), (j) podemos perceber uma variação de forma, traçado, quase exclusão da forma gráfica, entre outros. Vemos construções diferenciadas para a letra ‘O’ comparando com as demais letras do nome até que se chega à forma e valor compatível com a cadeia significante.

Muitas das vezes, ocorrências “episódicas”, “idiossincráticas”, possibilitam-nos verificar a relação da criança com a linguagem, como diz Figueira, “proporcionando uma instância de maior transparência ou visibilidade desta relação. Nesse sentido, a relação sujeito-língua(gem) em processo de aquisição de língua materna pode suscitar movimentos ancorados a uma certa dependência discursiva e movimentos em que a criança se mostra adentrando à língua pela ordem, pelo sistematizável, em pleno exercício de seus recursos formais”. (FIGUEIRA, 1999, p. 208).

A nosso ver, isso ocorre também no processo de aquisição da linguagem escrita. Os movimentos, as inovações, as criações permitem ver a produção escrita em movimento como cenário em que o traçado das letras confere tomadas e retomadas até que o sistema alfabético seja consolidado.

Como pode ser visto, D realizou diversas alterações para a possível forma gráfica da letra O na escrita de seu nome. Essas mudanças foram analisadas como efeitos de linguagem o que nos conduziu a compreender a relação entre letra e desenho na escrita do nome da criança de tal modo que nos autorizou a pensar, com alguma pertinência, que existe, de fato no material analisado, uma relação de indiferenciação entre desenho e letra.

As ocorrências: desenho ou letra; “omissão da letra”<sup>20</sup>; escrita em tamanho menor que as demais letras disposta na parte superior do lugar devido; escrita em tamanho menor que as demais letras com fechamento superior desencontrado, disposta na parte central do lugar devido; escrita em tamanho consideravelmente menor que as demais letras com o interior totalmente preenchido, ou seja, pintado; escrita em tamanho diferenciado com o interior totalmente preenchido; um ponto com caneta hidrocor; escrita em tamanho diferenciado com o interior, ora preenchido, ora não preenchido; escrita em tamanho normal das demais letras com o interior preenchido e por fim, escrita em tamanho e forma normal – igual as demais letras do nome, mostraram-nos que a letra “O” constituiu-se em elemento desencadeador. A criança ora rompia com um ritmo razoavelmente bem sucedido de uma cópia, ora destituía-o da condição de letra, excluía-o do contexto, fazia-o ressurgir, deslocava-o para outros lugares; enquanto desenho adornava figuras geométricas e ora funcionava como letra já que se encontrava numa cadeia de letras.

Sem deixar de reconhecer a importância dos estudos de Ferreiro para a alfabetização no Brasil, o vai e vem de formas gráficas para a letra “O” que se dá a ver na forma escrita do nome de D, deixou-nos mais próximos da aceitação da hipótese de uma relação indiferenciada entre letra e desenho. E mais distante de uma formulação fundada na noção de sujeito cognoscente.

Neste ponto caberia ressaltar, transpondo para o universo da escrita, as palavras de Figueira sobre as inovações na fala da criança, que seria um engano supor que a eliminação progressiva de tais inovações conduz a uma condição de imobilidade. Eis o que diz a pesquisadora: “[...] na verdade a estabilidade é ilusória ou apenas relativa, desde que, na língua oral já constituída, haverá sempre espaço para rupturas ou para recriações [...]” (op. cit.). Isto que a autora afirma para o domínio da linguagem oral pode ser pensado para o domínio da linguagem escrita.

Como sabemos, estar exposto ao uso de uma língua compreende apenas um dos requisitos básicos e necessários para a aquisição da linguagem na modalidade escrita. O

---

<sup>20</sup> Fenômeno também identificado entre os que Luciana Lessa Rodrigues elenca em tese recentemente defendida (2012).

caminho da aquisição da escrita é para alguns oferecido desde os 2, 3, 4 ou 5 anos em ambiente familiar, enquanto outros a ela tem acesso apenas em ambiente escolar. Convém ressaltar, ainda, que quando as crianças ingressam na escola elas se encontram em franco processo de aquisição da linguagem na modalidade oral e, no caso de algumas delas, também na modalidade escrita.

Com tais considerações encerramos esta seção em que abordamos a escrita na Educação Infantil. Na sequência, abordaremos a escrita no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **3.7. A escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

O ingresso da criança nessa etapa de ensino passa a acontecer, segundo a legislação da Educação Básica, aos seis anos de idade. A nossa experiência com o trabalho de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, leva-nos a apontar que toda criança, livre de qualquer patologia, está apta para a leitura e a escrita, seja na educação infantil, seja em casa, sendo capaz de ler e produzir pequenos textos ao final do primeiro ano de alfabetização. No entanto, a consolidação dessas habilidades e a compreensão de textos mais complexos requerem um trabalho sistemático por parte do professor alfabetizador.

Peça importante no processo de aquisição da escrita, conforme o atestam algumas pesquisas, o nome da criança tem sido usado por pais e professores como um mecanismo norteador para a sua entrada na modalidade escrita. A opção por colocá-lo no início do processo é uma questão puramente metodológica, mas tem algumas repercussões importantes.

O nome da criança insere-se naquela prática fornecida pelo meio, não considerada, necessariamente como uma aquisição escolar. Tal escrita mostra-se como uma forma gráfica estável, recebida e assimilada desde muito cedo como um todo, entretanto a criança faz uso constante de suas partes ao escrever palavras diversas. Ferreiro, na década

de 1980, quando abordou a psicogênese da língua escrita, já falava a respeito desses aspectos da modalidade escrita na alfabetização. Bosco, também, já debruçou sobre dados em que o nome próprio é objeto de estudo na escrita da criança.

Outra questão também já esteve no foco das discussões: a escrita... antes das letras. Questionava-se, dada a interpretação do conjunto de letras, se era possível à criança dar uma interpretação às partes constitutivas. Como vemos a preocupação não é de agora.

*A escrita... antes das letras*, artigo publicado em francês no final dos anos 1980 e traduzido para o português em 1990 (In: SINCLAIR, 1990), tratou das diversas investigações que Ferreiro realizou ou dirigiu, em torno do processo de compreensão do sistema da escrita alfabética. O texto representa, ainda hoje, para o professor alfabetizador, um momento de síntese com características tanto de profundidade teórica quanto didática.

Respeitadas as diferenças de cunho teórico e metodológico, não poderíamos deixar de ressaltar que, Ferreiro enquanto agente efetivo de transformação social e sujeito da história foi capaz de infiltrar na vida cotidiana do ensino, quebrar correntes e retomar a cotidianidade em outra direção, instaurando assim, uma histórica “revolução conceitual” a respeito do ensino da leitura e escrita. É claro que não paramos no tempo, nem faremos coro com um só autor. A cada década, surgem novos estudos e, conseqüentemente, novas direções são tomadas. Preservadas as diferenças teóricas, há muito de seu trabalho que não pode deixar de ser considerado para o processo de aprendizagem da modalidade escrita.

Neste ponto, gostaríamos de afirmar que defendemos com Ferreiro o trabalho com o nome da criança desde que, paralelamente, sejam identificados os constituintes do alfabeto, a partir do sistema alfabético do português do Brasil. Como vimos o nome próprio tem sido considerado elemento importante para o início da aquisição da escrita. Além de ser uma das primeiras formas de escrita dotada de estabilidade, ratificamos que é uma escrita que norteia as escritas posteriores e, um lugar no qual a criança enfrenta conflitos e tenta resolvê-los. Para mostrar essa prática constitutiva da escola apresentamos a figura de nº 21 que trata de uma atividade de escrita dos nomes dos alunos no quadro negro.





Figura 21 – Atividade de escrita com nomes dos alunos.

Esta figura procede do contexto de sala de aula, onde estão crianças de seis anos de idade, portanto, ingressantes no Ensino Fundamental. A professora propôs fazer uma lista de nomes dos alunos da turma. A princípio, representou no quadro de giz as linhas e a margem do caderno. Orientou a escrita do título da atividade e recomendou espaçar uma linha entre uma escrita e outra. Realizou a escrita de cada nome enunciando cada letra e aguardou, na medida do possível, a escrita/cópia do quadro por parte das crianças.

Quando um lado do quadro (esquerdo) foi preenchido, a professora dividiu o quadro com um traço vertical e continuou a atividade. Na impossibilidade de contar com a sequência completa filmada em vídeo<sup>21</sup> recortamos uma amostra do que encontramos no decorrer da realização da atividade em questão.

---

<sup>21</sup> O material completo está armazenado num arquivo e disponível para consulta, sob o nome Dados brutos do processo de aquisição da escrita Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental – Cáceres-MT.

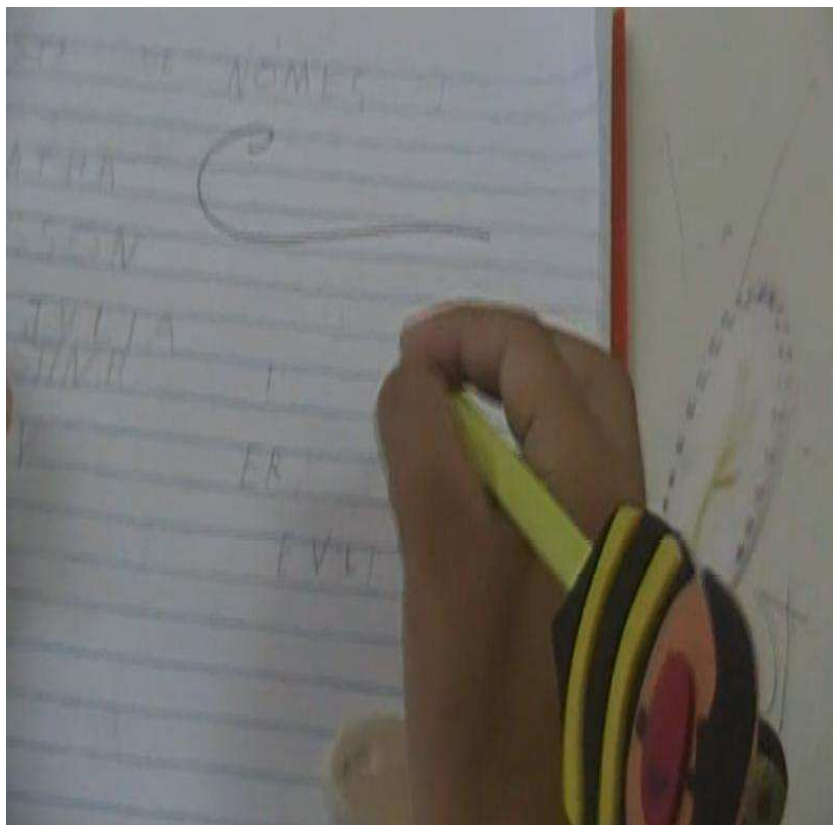


Figura 22 - Cópia de nomes escritos no quadro.

Esta ocorrência é oportuna para fazermos reintroduzir a questão do erro ou ocorrência divergente. Poderíamos interrogar, também neste caso, sobre o papel da relação entre a escrita do professor (bem como de suas orientações) e a escrita realizada pela criança com a finalidade de responder à seguinte questão: qual o efeito da fala do adulto sobre o aluno escrevente e leitor?

Sobre a escrita, do ponto de vista do seu processo de aprendizagem, a atenção é voltada, geralmente, para a ordem de emergência de suas manifestações. Neste caso, pudemos observar que a criança na tentativa de acertar, “erra”. Ela muda de lado na folha do caderno porque a professora mudou de lado na lousa/quadro negro. A criança ignora o que ela tem como concretude que é o caderno e produz alguma coisa extravagante, inadequada do ponto de vista do adulto. O erro aparece “querendo” ser acerto, ou seja, é de

um jeito e a criança faz de outro. Ela pensa que está acertando quando na verdade está deixando de explorar o suporte material que tem diante de si como uma realidade diferente daquela que o professor tem diante de si no quadro de giz. A posição de mimetismo gráfico apaga nesse contexto as diferenças entre os suportes com uma igualdade que não existe. E o que isso representa? A criança colada no outro.

Muitas vezes, o que parece quase insignificante acaba por revelar aspectos extremamente significativos como é o caso desta ocorrência (figura 22), em que a posição de mimetismo gráfico revela a cola do outro. A criança se identifica com a professora. Se ela muda de lado, a criança a acompanha. Isso faz operar duas questões importantes: uma diz respeito à ocorrência divergente (designação tomada aqui de empréstimo à Figueira (1995), para recobrir a falta de adequação manifesta na tarefa de cópia pela criança) e a outra, sobre as posições da criança em relação ao outro (cf. De Lemos, 1992). No caso de (22), mais do que uma cópia, há uma cola que apaga ou ignora um dado objetivo: a folha de papel e sua potencialidade de suportar os sinais gráficos em maior extensão do que o quadro de giz.

Dessa, passamos para uma observação mais geral. Na instituição escolar, as crianças são levadas a escrever por razões radicalmente diversas. A criança escreve porque se trata de uma exigência escolar e familiar; porque há uma cobrança administrativa, burocrática, didática, representada geralmente pela figura do professor, na posição de sujeito que representa a instituição. Assim, é comum que a escola e seus profissionais preocupem-se muito mais com a inserção do aluno no universo da escrita regradada, convencional, ortográfica e gramatical quando poderia se preocupar com o funcionamento da linguagem na/pela criança.

O que isso pode significar? A pressuposição é de que a criança raramente escreve para dizer alguma coisa, ou seja, para se representar através da escrita, mas para cumprir os itens enumerados há pouco. O efeito disso aparece normalmente nas seguintes formas: “eu não sei fazer”, “é difícil”, “eu não gosto de vir para a escola”, entre outros.

Entretanto, felizmente no momento atual, o trabalho com a linguagem vem se constituindo também como campo de interesse por parte de alguns professores da Educação

Básica e de cursos superiores que lidam com a formação de profissionais que atuarão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso do curso de Pedagogia. Tal mudança possibilita um olhar diferenciado por parte do alfabetizador.

Nesse sentido, nossa preocupação volta-se para o propósito de evitar o papel de mero reprodutor de práticas descontextualizadas. Para tal, consideramos que se faz necessário uma formação que contemple, no mínimo, questões pertinentes a Aquisição da Linguagem, uma vez que pelas suas indagações, é considerada – como bem diz Scarpa (2001, p. 205) – “uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar. No meio do caminho entre teorias linguísticas e psicológicas, tem sido tributária das indagações advindas da Psicologia e da Linguística”.

Retomando a figura 22, o que há de concreto naquele episódio é que a criança se “perde” no espaço do caderno e ao dar continuidade na cópia dos nomes dos colegas, prende ao espaço da lousa e não do caderno. O fato de a professora realizar a continuidade da escrita dos nomes do lado direito do quadro – do ponto de vista de quem vê o quadro – leva a criança também a fazê-lo no caderno. Isso constitui prova irrefutável dos efeitos da fala ou orientação do adulto, neste caso, a professora sobre a escrita (cópia do quadro) feita pela criança. O suporte físico que a criança tem diante de si não é então aproveitado como tal e ela se atém a reproduzir nele o que está no outro espaço – o da lousa ou quadro negro.

Esta ocorrência evoca a necessidade do acompanhamento da professora naquilo que é feito pela criança. Mesmo tratando-se de uma cópia, faz-se necessário a professora percorrer a sala e observar como a escrita está funcionando para cada criança. Isso demanda tempo, mas é consideravelmente importante. O acompanhamento criança por criança, caderno por caderno torna-se necessário, pois da organização inicial dependerá a organização contínua.

Uma prova dessa necessidade fica evidente quando consideramos o desenrolar das atividades 21, 22 e 23. Parece simples porque se trata de uma cópia disposta no suporte material – quadro verde (fig. 21). Entretanto, notamos que nas figuras 22 e 23 (cópia dos nomes) este episódio comporta movimentos que refletem decisões tomadas pela criança,

atendendo de forma divergente a orientação da professora. A orientação espacial é diferente a depender do suporte material (quadro; caderno).

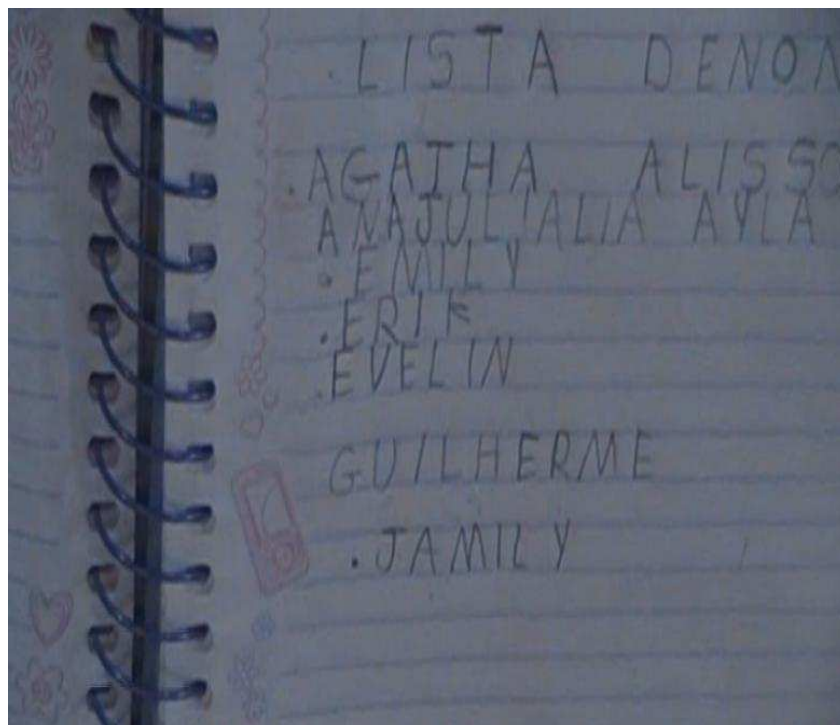


Figura 23 – Cópia de nomes de colegas a pedido da professora (em ordem alfabética).

Analisando o que é feito pelas crianças tanto na figura 22 quanto na figura 23, pressupomos que o acompanhamento e a verificação, por parte da professora, devem ocorrer de forma constante, pois nem todas as crianças se sentem a vontade para perguntar ou tirar dúvidas. Se a proposta era copiar os nomes em ordem alfabética, fazendo uma lista, faz-se necessário refletir: os alunos sabem o que significa escrever ou mesmo copiar em ordem alfabética? O que significa fazer uma lista de nomes? Como isso é feito? Por quê? Para que? Podemos dizer que tais indagações são legítimas, do ponto de vista de quem deseja aprofundar a discussão.

Convém reafirmar que acreditamos no trabalho que tem a escrita, a leitura, a interpretação e a produção em língua materna como meta primordial. Para nós, desde a

alfabetização, quer iniciada em casa, na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível proporcionar condições para o desenvolvimento de habilidades que levem a criança a adquirir a capacidade de usar um número sempre maior de recursos da língua, para que produza efeitos de sentido de forma adequada a cada situação específica de interação.

Neste ponto, recuperamos a proposta da escola ciclada de Mato Grosso no que diz respeito à concepção de língua e de linguagem. Na proposta, “a língua é considerada um fenômeno cultural, histórico e social” (MATO GROSSO, 2001, p. 115).

O ideário de uma escola democrática, que visa alcançar a educação integral do sujeito, encontra na concepção de linguagem como interação o suporte para tal formação. Assim diz a proposta:

[...]. Nos contextos de produção simbólica e cultural, os sujeitos, ao se apropriarem da língua, produzem linguagem, pois visa produzir efeitos, alcançar objetivos. Essa linguagem é, então, o resultado de uma atividade humana, que por sua vez, acontece no interior de práticas sociais e históricas. Assim, a linguagem é parte integrante da identidade do sujeito [...] (op. cit.).

Assim, se a proposta da professora (figs. 21, 22 e 23) era trabalhar os nomes em ordem alfabética, em forma de lista, isso implicaria uma introdução acerca dos diferentes gêneros textuais. Como foi possível observar nos dados apresentados (figs. 22 e 23), algumas crianças demonstraram ainda não ter a noção do que consiste em fazer uma lista enquanto um tipo de texto com características específicas.

Deixar a criança restrita a apenas alguns tipos de textos é fazer com que ela só tenha recursos para atuar comunicativamente em alguns casos, tornando-se menos capaz em outros. Certamente, o professor teria que fazer uma espécie de levantamento de quais tipos seriam mais viáveis e necessários para iniciar o trabalho com os alunos. Feito isso, organizar e realizar o seu trabalho.

Diversas outras questões foram observadas na escrita de crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para estabelecermos mais algumas reflexões tomaremos como dado uma produção feita pelo sujeito N aos 8 anos de idade, em sala de aula, atendendo a uma solicitação feita pela professora para que escrevesse sobre suas férias.

A figura 24, a seguir, apresenta a produção *Minhs Férias* digitalizada, ou seja, escaneada e, a figura 25 o texto digitado para melhor identificação das ocorrências observadas na escrita da criança.

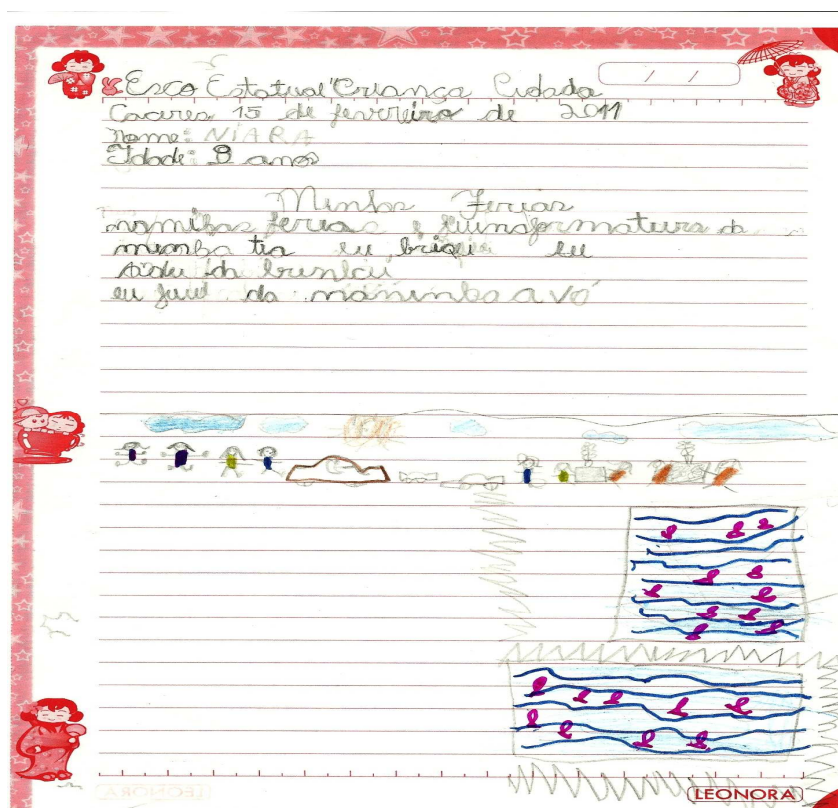


Figura 24 – escaner do texto original *Minhs Férias*.

*Minhs Ferias*  
*namihás ferias e fuinajormatura da*  
*minha tia eu briqei eu*  
*adu da brinlcei*  
*eu juui da naninha a vó*

Figura 25 – texto digitado - Minhs Férias.

Como já dissemos, são várias as questões que o texto levanta. A princípio refletiremos sobre possíveis aproximações e diferenças entre o sistema oral e escrito.

Se observarmos com atenção, veremos que em três momentos a criança não faz a separação entre as palavras: “namiha”, “fuinajormatura” e “*naninha*”. Esse fenômeno é conhecido como hipossegmentação. Trata-se da falta de espaço entre fronteiras vocabulares. Isso normalmente ocorre com os falantes da nossa língua, sejam alfabetizados ou não, pois, recebendo a cadeia da fala como um contínuo, nela produzem cortes que não coincidem com as unidades reconhecidas pelo adulto alfabetizado. Nesse caso, observamos uma aproximação da linguagem oral (em que não há pausa entre na e minha, por exemplo) e a escrita dessas palavras.

Em outro momento N escreve “*a vó*”. Essa ocorrência é por muitos autores denominada como hipersegmentação – inserção de um espaço indevido no interior da palavra. Esse fenômeno, também, pode ser compreendido como uma possível aproximação da oralidade tendo em vista que, o destacamento do ‘a’ ocorre por aproximação com uma estrutura em que ele funciona como artigo: a vó, a tia, a prima, a mãe, entre outros. Dentre os autores que abordam tais questões destacam-se: Abaurre (1988), Ferreiro e Pontecorvo (1996), Kato (1986), Nespor e Vogel (1994), entre outros.

Para as primeiras autoras (Abaurre, Ferreiro e Pontecorvo), a hipossegmentação é mais recorrente nos textos infantis do que as hipersegmentações. Elas acreditam que isso



possivelmente acontece em decorrência de que, no início do processo de aquisição da língua escrita, a criança normalmente entende a palavra como uma frase fonológica.

Ferreiro e Pontecorvo (1996) em um estudo sobre a segmentação na aquisição da escrita constataram que as crianças apresentam uma grande dificuldade em compreender o que é palavra. Esta é entendida como um enunciado e não como uma unidade gramatical ou semântica.

Para Kato (1986), a fala não é segmentada em unidades linguísticas. Trata-se de uma cadeia de sinais acústicos, e quem a ouve é quem a reestrutura em unidades significativas. Somente durante o processo de aquisição da escrita é que a criança passa a ter consciência desse fato. É nesse momento que ela se depara com a dúvida de onde segmentar o texto e dentre inúmeras possibilidades ela escolhe aquela que lhe parece mais adequada, ou seja, conforme a sua fala.

Nespor e Vogel (1994) também abordam a questão da segmentação com base na relação oralidade e escrita, sem desconsiderar a especificidade de cada um desses processos. A descrição e análise de dados de segmentação não convencional de palavras pressupõe uma relação com os constituintes prosódicos.

Como podemos constatar, a escrita de N evidencia elementos que nos autorizam a dizer que a oralidade exerce determinada influência sobre a escrita da criança em fase inicial do processo de aquisição da modalidade escrita. Dessa forma, o conhecimento do que se passa na língua oral constitui-se suporte indispensável para a investigação acerca da escrita e da leitura.

N produz expressões sequencializando a cadeia sonora em entidades demarcadas por espaços em branco. Por um lado, há falta de espaço entre fronteiras vocabulares e, por outro, há inserção de um espaço indevido no interior da palavra, o que não coincide com a escrita do adulto.

Nesse sentido, para que qualquer criança chegue a escrever de maneira convergente com a escrita do adulto faz-se necessário, antes, ingressar no universo das convenções, lugar em que entra o professor com seu papel de ensinar o que deve ser

ensinado, a começar pelas primeiras letras<sup>22</sup> até chegar o momento em que a criança seja capaz de produzir algum texto, pois o fato de a criança conhecer as regras que regem sua linguagem lhe dá condições de generalizar pouco a pouco seu conhecimento e desempenhar papel ativo no processo de aprendizagem da escrita.

Muitas vezes, o aluno em processo de alfabetização, dá conta de escrever algo que pode ser lido, porém de maneira a exigir correções e ou reformulações na direção de convergir com a forma da escrita vigente.

Vale ressaltar que encontramos na atividade 24, marcas de intervenção da professora. Essas marcas apontam para a criança questões de concordância, bem como locais em que caberia a colocação de um espaço entre uma e outra palavra. Nesse aspecto, podemos refletir e destacar o papel da professora enquanto o outro – interlocutor – que, neste caso, não se reduz apenas a mais um elemento no contexto social em que se dá a construção do objeto linguagem, seja ela oral ou escrita.

Para a Aquisição de Linguagem o papel do outro deve ser avaliado teoricamente, questionando o papel por ele desempenhado no processo de aquisição da linguagem oral e escrita de uma criança.

O texto apresentado na figura 24 (escaner do texto original *Minhs Férias*) nos dá a ver outras questões. Expõe marcas que dão indícios mais fortes de possíveis correções, reescritas e/ou substituições. Tais marcas em tonalidade mais escura possibilitam-nos falar sobre reparos e correções sobre o que é produzido graficamente.

Reparos e correções, em nossa opinião, estão intimamente ligados às ocorrências divergentes. Eles podem ser interpretados como constitutivos do processo de aquisição da língua escrita.

Os reparos e as correções no processo de aquisição da língua materna na modalidade escrita supõem um retorno ao que já foi feito ou está sendo escrito, no sentido de que a criança apaga, altera e/ou substitui algo na sua produção textual.

---

<sup>22</sup> Ou sílabas, pois há quem defenda o método das famílias silábicas para o ingresso no mundo da escrita.

Na figura 24, observamos uma atividade de escrita em que marcas mais escuras saltam aos nossos olhos. Tais marcas marcam, indiciam, apontam que a rasura e a correção é uma operação que normalmente aparece tanto em situações de escrita espontânea quanto em situações de cópia. Uma das razões que nos leva a tal afirmação é uma prática rotineira na escola: escrita/cópia da lousa daquilo que encabeça as quatro primeiras linhas da folha do caderno. Trata-se do que chamamos no ambiente escolar de cabeçalho, ou seja, a identificação da escola, a data de realização da atividade, o nome e a idade da criança.

O cabeçalho é feito cotidianamente em sala de aula pelos professores que de modo geral, o escrevem no quadro de giz para ser copiado pelo aluno e, posteriormente, a criança já o realiza por conta própria. No caso em análise, o cabeçalho foi disposto no quadro de giz pela professora para ser copiado pelos alunos. Podemos, então, inferir que as marcas mais escuras na escrita dessa atividade são indícios das rasuras efetuadas pela criança, bem como das correções realizadas no ato da escrita.

Os movimentos, as inovações, as criações permitem ver a produção escrita em movimento como cenário em que as marcas deixadas no interior das palavras conferem retomadas do aluno escrevente sobre aquilo que escreveu.

Analisando qualitativamente a atividade de N podemos perceber que diversas foram as estratégias utilizadas para prover a escrita de uma melhor adequação. Se observarmos a atividade por completo, cabeçalho e texto propriamente dito, percebemos algumas marcas de apagamento, ausência, adição e substituição de letras e/ou parte de palavras. Os níveis linguísticos (gráfico, textual e gramatical) são tomados, pela criança, como caminhos para modificar a escrita.

Acreditamos que, por trás das rasuras e das refacções escondem-se motivações que poderiam ser melhores interpretadas se por ocasião das filmagens tivéssemos perguntado para a criança sobre o feito. Infelizmente não se podia prever qual criança apresentaria rasuras, uma vez que estávamos filmando a turma como um todo e apenas posteriormente selecionamos as ocorrências a serem analisadas.

A atividade de N é um exemplo do trabalho com os níveis gráficos e gramaticais, bem como do ajustamento textual. Encontramos a princípio, marcas mais

fortes feitas tanto em locais onde a criança apagou e reescreveu, quanto em locais em que ela parece reforçar o que foi feito, tornando, assim, a escrita mais forte (usa-se o lápis com mais vigor ou realiza um traçado gráfico mais forte do que o primeiro).

N revela-se preocupada com as exigências de um leitor atento às questões ortográficas, significação e estruturação do texto. Neste caso, os leitores inseridos no contexto foram: a professora titular e a pesquisadora. Convém ainda notar que os alunos sabiam que estavam escrevendo e a sua escrita seria, posteriormente, objeto de análise. Indagamos neste ponto sobre quais formas a criança retoma e rasura o que escreve: de forma espontânea ou elicitada pela professora?

No episódio em questão, a criança age a princípio, por conta própria. Ao voltar-se sobre o que acabara de escrever, apaga, reescreve ou reforça com o lápis aquilo que foi escrito. N revê alguns segmentos no cabeçalho da atividade, inclusive a sua idade sobrepondo o numeral 9 sobre o 8. No entanto, a criança tem apenas 8 anos de idade. Sendo assim, podemos inferir que ao surgir uma dúvida a criança é levada a refazer aquilo que fez.

A letra E para a palavra ‘Escola’ foi feita na primeira tentativa como letra C, em seguida foi apagada e substituída por E. O que nos autoriza a dizer isso? As marcas deixadas no processo de apagamento encontradas no texto original. Mas, o que a letra E tem de similaridade com a letra C? A nosso ver, não há similaridade entre elas. Somos tentadas a dizer que tal escrita, rasura e substituição podem revelar o afetamento da criança pela primeira letra da palavra que corresponde ao nome da cidade (Cáceres) e que por fazer parte do dito cabeçalho é feito todos os dias pela criança. Isso faz supor que ela – a criança – iniciaria o cabeçalho pelo local/data e não pelo nome da escola.

Na escrita da palavra ‘fevereiro’, N escreveu inicialmente ‘feverero’, as marcas dão indício de que houve posteriormente um acréscimo da semivogal ‘i’.

Na escrita da palavra ‘Idade’, o ‘I’ foi grafado indo além da linha tida como base, sendo assim foi apagado e refeito observando a base de apoio da escrita - a linha do caderno.

Além das questões já abordadas queremos, neste ponto, apontar outras ocorrências. No corpo do texto, encontramos as palavras ‘briqei’ para brinquei e ‘adei’ para andei. Podemos perceber a ausência da marca de nasalidade nas sílabas ‘Brin’ e ‘an’. Além disso, N opera uma substituição na palavra brinquei. Porém, não nos foi possível verificar o que fora substituído, pois as marcas ficaram de certa forma, prejudicadas pela escrita sobreposta.

As ocorrências analisadas, a partir da figura 24 levam-nos a compreensão de que escrever é um ato de representação simbólica. Escrever significa instaurar uma forma de relação dialógica que ultrapassa as meras relações linguísticas, sendo um processo significativo de discursividade que tem articulações com outras esferas de valores nas quais o discurso se estrutura em função do outro, daquilo que é esperado enquanto correção, convenção, disposição gráfica, etc. Deste modo, a criança não escreve por acaso, ela já mostra ter concepção do que é o texto e noção do que subjaz a sua construção.

Do que observamos sobre o processo de escrita das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi possível perceber que a maioria delas apresentava sinais de rasura e correção. Assim, podemos inferir que dificilmente encontramos uma produção escolar sem rasuras. Nesse sentido, a revisão parece significar para as crianças uma maneira de refletir e reelaborar o que ficou no papel como resultado de seu ato de escrever. A nosso ver, a reflexão sobre tais processos estariam ligadas ao fato de a criança atentar para a ideia de que, quando escreve, escreve para um interlocutor e de que o entendimento textual demanda que não falem informações e que elas sejam legíveis e desprovidas de problemas. Desta forma, considera-se que a criança se apropria de habilidades textuais, perfazendo um percurso mediado pela atividade da revisão que pode ocorrer de forma espontânea ou elicitada.

Do ponto de vista teórico da Aquisição de Linguagem, considera-se extremamente importante, flagrar os momentos em que o sujeito demonstra, oralmente ou por escrito, sua preocupação com determinado aspecto ortográfico, formal, ou semântico da linguagem.

Daí a importância de permitir que a criança atue livremente sobre o material gráfico, ou seja, que ela tenha a oportunidade de combinar as letras, de descobrir as possibilidades, de estabelecer correspondências entre segmentos orais e notações gráficas, de levar adiante os conhecimentos obtidos, de comparar formas distintas de escrever, enfim, de aprender.

Daquilo que pudemos observar e analisar até aqui, poderíamos asseverar que a criança brinda a nós, investigadores, com dados que revelam momentos de flagrante e intensa relação com a linguagem não apenas na oralidade, como mostram as pesquisas de Figueira e tantos outros pesquisadores da modalidade oral, mas também durante o processo de aquisição da escrita.

Ao assistir as gravações sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula na Escola Estadual Criança Cidadã pudemos observar que as crianças utilizam constantemente a borracha para apagar algo que considerem erro, por necessidade de explicar melhor o seu dizer no ato da escrita, e algumas vezes simplesmente para limpar um espaço aparentemente “sujo”. Nos dois primeiros casos, a criança reescreve para corrigir o erro ou tornar mais clara a ideia.

Poderíamos parar por aqui, mas interessa-nos, ainda, mostrar outros momentos dessas ocorrências.

Trazemos para observação uma cena do sujeito G (8,2.12) vivenciando o impasse com a escrita de uma palavra, no decurso de sua produção textual.

Vejamos a sequência da cena na figura 26.

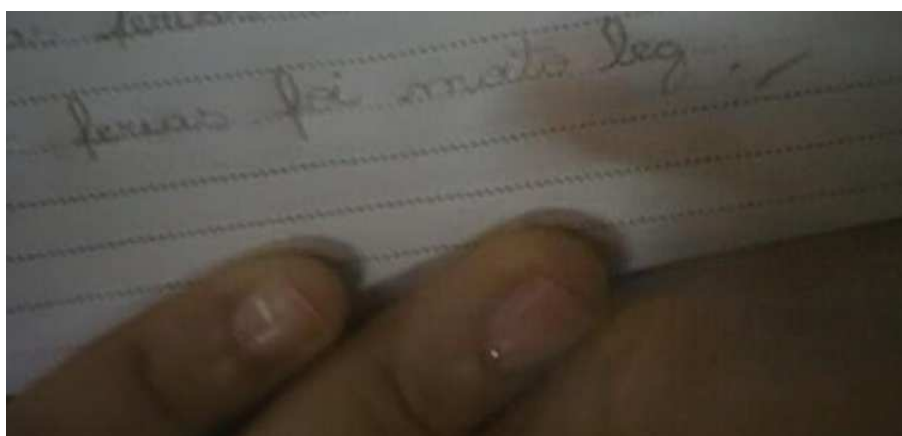
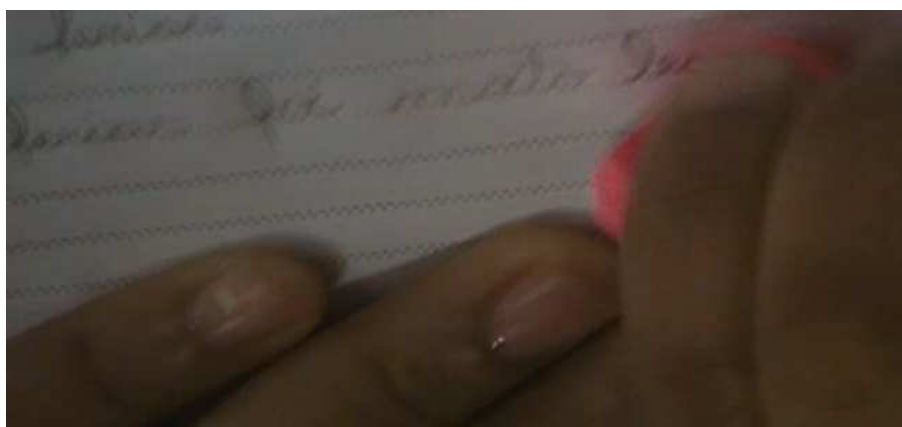
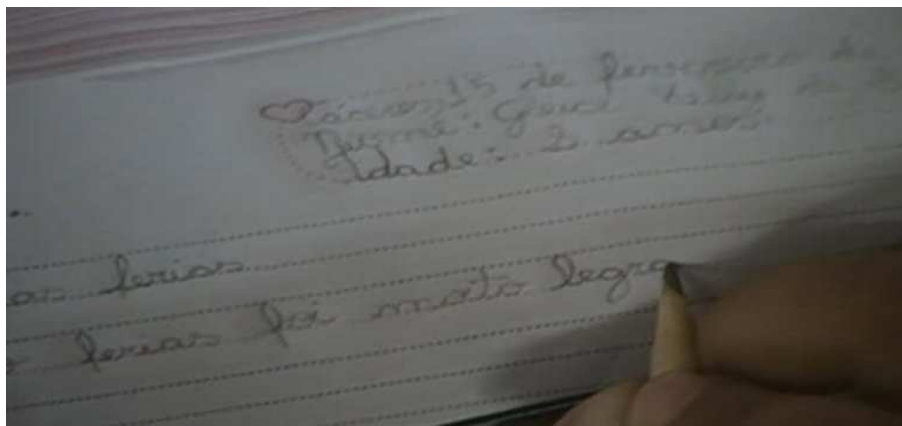


Figura 26 – Cenas de escrita e rasura

Na sequência das cenas, observamos as ocorrências na escrita da palavra ‘legal’. No ato da escrita G se dá conta de que colocou uma letra a mais entre a letra g e a letra a. Trata-se da letra ‘r’. Entretanto, antes mesmo de finalizar a escrita da palavra, apaga com a borracha, excluindo-a, assim, do contexto elaborado. Podemos inferir que a própria criança percebe a colocação indevida da letra r e por isso apaga-a. Desta forma, exclui a letra ‘r’ e termina a escrita da palavra pretendida ‘legal’.

A ação da criança em rever sua escrita acontece espontaneamente, pois ela não foi orientada por ninguém a corrigir-se. É a criança que percebe algo a mais e indevido. Sendo assim, G apaga/rasura, exclui e prossegue a sua escrita.

Outras marcas de rasuras e de correção comparecem na produção textual de G. Tais ocorrências no ato da escrita foram fragradas parcialmente durante as gravações, o que nos possibilita afirmar que as rasuras e correções deram-se de forma espontânea. Entretanto, outra ocorrência chamou atenção na atividade dessa criança: a mudança da posição do cabeçalho na versão final entregue ao pesquisador.

Vejamos o produto final de G – figura 27 – entregue à pesquisadora.





Figura 27 – Texto final de G.

A princípio, vimos a partir das gravações que G utiliza-se dos espaços oferecidos pela própria folha do caderno para grafar local e data, seu nome e sua idade de acordo com as demarcações oferecidas. Porém, ao entregar a folha à professora, o cabeçalho apresenta-se em outro lugar, ou seja, abaixo da sua produção textual. Tal fato leva às seguintes indagações: o que pode ter conduzido G a utilizar-se de um outro local para fazer o cabeçalho? E qual o motivo da transferência de lugar ao término da atividade realizada? O sujeito estaria experimentando certa liberdade de exploração das possibilidades oferecidas pelo caderno? A princípio, tudo indica que sim. Mas, ficamos em dúvida sobre a mudança realizada. Será que ela se volta, espontaneamente, para as normas procedimentais do uso do cabeçalho na escola, disposto todos os dias pelo professor no

quadro verde, ou fora ela elicitada pela professora? Não temos nenhuma evidência concreta para afirmar uma coisa ou outra. Todavia, podemos arriscar um dizer. Ao mesmo tempo em que o sujeito se lança a alçar voos, desviando das convenções impostas pela escola, ele parece afetado pelo discurso escolar, pelas maneiras convencionalmente aceitáveis<sup>23</sup>.

A seguir apresentamos outra cena em que as rasuras apontam para um trabalho de reescrita da criança dos aspectos morfossintáticos da linguagem. Trazemos o sujeito E que, logo de início, brinda-nos com uma razoável atenção sobre aquilo que escreve em sua produção textual. Vejamos.

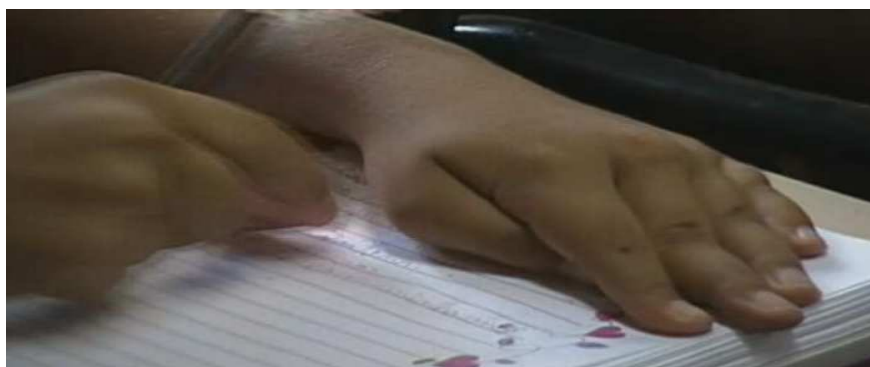
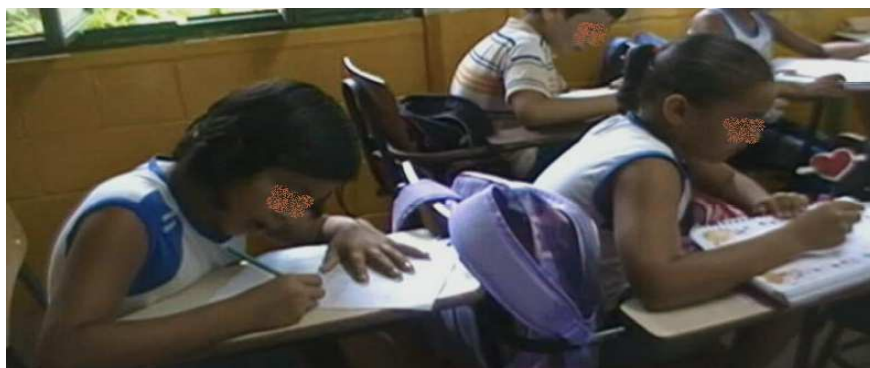


Figura 28 – Cenas que evidenciam escrita e rasura.

---

<sup>23</sup> De fato a criança não deixa de apor a seu texto o bloco convencionalmente exigido em toda produção diária ainda que destinando a ele o espaço final. Contrariando – embora sem sabê-lo – inclusive a própria semântica da palavra que o designa: cabeç-alho, que deriva de “cabeça”, parte superior do corpo. Devo esta observação à professora Rosa Attié Figueira.

Durante a gravação das cenas observamos que o sujeito E fazia uma pausa na escrita, lia o que escreveu e apagava o que havia feito nas duas primeiras linhas do texto. Como a gravação não nos possibilitou avaliarmos o que foi apagado, buscamos o original do texto escrito para identificá-lo.

As marcas denotadas como fundo após o apagamento feito com uma borracha, permitem-nos inferir que o que foi apagado consistia no seguinte: “*Na minha féri fui faser Um piquinique com minha mãe*”. O sujeito reescreve estabelecendo a concordância nominal “Nas minhas ferias”; na sequência acrescenta o sujeito “eu” para explicitar e/ou assumir a sua autoria – “eu fui fazer um piquinique”; por fim, acrescenta o artigo a para definir o gênero feminino/singular do núcleo nominal “com a minha mãe”.

Feitas as correções e os acréscimos, a criança prossegue na produção textual mencionando o pai e posteriormente a irmã. Ao mencionar a irmã, aparece na escrita de E. “ca minha irman” mantida sem alterações, mesmo que anteriormente tenha escrito “com a minha mãe” e “com meu pai”. Notamos que ora a criança se atém para a correção, ora não. A princípio, revê o que foi escrito e acrescenta itens na estrutura das frases; posteriormente, ela segue indiferente à revisão ou correção. Vejamos a produção textual no documento final.



Figura 29 – Atividade do sujeito E.

A coexistência do “erro” com o acerto não é, aliás, fenômeno desconhecido na aquisição da língua – como bem assinalou Figueira em sua pesquisa sobre subsistemas gramaticais como o paradigma verbal (2003) e a expressão de causatividade (1985). Nestes e em outros de seus trabalhos (já mencionados em 2.2), a autora mostra-nos como a análise dos “erros” pode iluminar os caminhos do sujeito na relação com a língua. Trata-se de um recorte que procuramos levar para a análise dos dados de escrita, numa direção que despida de julgamentos valorativos, visa reconhecer o fato que subjaz a cada ocorrência não convergente com o esperado ou convencionalmente estabelecido.

De nossa parte, enquanto pesquisadora e professora, gostaríamos de dizer que o processo de aquisição da língua escrita constitui sempre um processo complexo, de idas e vindas, processo em que o sujeito entra em contato com o sistema da língua e as convenções que podem ser representadas na escrita. Parafraseando Coracini (2003), dizemos que isso acontece a partir das vozes experiências, reflexões, discussões, valores e outras leituras que vão constituindo e alterando a subjetividade de cada um. Nesse contexto, se a língua materna for perspectivada como lugar de interpretação, de deslizamentos, em que o sujeito possa filiar-se e produzir sentidos, a sua inscrição na língua seja em qualquer modalidade, provavelmente será muito bem sucedida. A nosso ver, respeitadas as diferenças, há uma relação de base e de constitutividade entre as duas modalidades da língua materna, ou seja, a língua(gem) oral e a escrita.



#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Múltiplas são as interpretações para a iniciação da criança naquilo que podemos considerar como entrada na escrita. Em pleno século XXI, sabemos da importância da Linguística enquanto uma ciência estruturada e do valor indiscutível dos avanços teóricos alcançados por pesquisadores da área de Aquisição da Linguagem. A abrangência de conhecimentos sobre as línguas naturais alcançados por meio de seus domínios e suas fronteiras torna-se a cada dia, mais consubstanciada. Vale considerar que apesar desse fato e de interesses pontuais por parte de alguns profissionais da educação, a educação básica brasileira ainda vive uma carência de formação que resulta muitas vezes em uma prática deficiente.

A aquisição da linguagem está relacionada à apropriação do funcionamento simbólico pela criança, o que ocorre pela mediação do outro. No contexto da Educação Infantil pudemos compreender, em um primeiro momento, que a criança é levada pelo outro a realizar a produção de textos orais. Posteriormente, vai construindo suas produções textuais, contudo faz incorporações que escapam do funcionamento estrito do texto, ou seja, há incorporações e/ ou segmentos da fala do outro. Já mais adiante na Educação Infantil a criança assume uma postura mais ativa em relação à produção de seus enunciados: inscrita em um funcionamento simbólico, suas escolhas de significantes produzem um sentido que atende às demandas do outro. Em particular, quando ingressa no mundo da escrita. Acreditamos que nesse lugar o sujeito-criança mostra uma faceta de sua posição no mundo dos letrados, sua singularidade, uma vez que já pactua com a cultura e pode realizar seu caminho individual.

Asseveramos no decorrer desta pesquisa que algumas postulações teóricas de Figueira contribuem significativamente na análise do processo de aquisição da escrita. Tal contribuição se dá na medida em que esta autora traz o recorte do erro ou ocorrência divergente como dado que permite enxergar a relação do sujeito com a língua. Além disso, apontamos que a o caminho/trajetória da criança de 2 a 5 anos de idade na Educação Infantil produz efeitos na Educação Básica pois, situações como as analisadas neste

trabalho, podem ser aproximadas à prática pedagógica, uma vez que o profissional da educação é co-responsável pela continuidade da criança na linguagem oral e/ou escrita.

De forma parcial, podemos dizer que ler e escrever, escrever e ler, é o centro da atividade escolar em todos os níveis de ensino. A princípio, a criança é levada a adequar equivocadamente seu dialeto à “bela linguagem” que, normalmente, não é a sua, nem tampouco a de seus pais, de sua comunidade, mas aquela politicamente aceita como oficial da escola. Tudo o que na linguagem corrente da criança não corresponda às normas, acaba sendo corrigido e estigmatizado por alguns professores que ainda desconhecem os estudos realizados na área da Linguística, mais especificamente na área da Aquisição da Linguagem.

Assim sendo, pensamos que esta pesquisa pode contribuir de alguma forma com aqueles que tem o interesse voltado para a alfabetização de crianças. Faz-se necessário e urgente compreendermos que a variação linguística presente na instituição escolar é uma manifestação da cultura constitutiva das línguas humanas, assim como questões da aquisição da linguagem oral iluminam os caminhos da escrita infantil. Assim sendo, não existem variedades fixas e sim diferentes modos e formas de linguagem que coexistem em determinados espaços sociais.

As marcas deixadas pela criança que começa a escrever seja nas tentativas, rasuras e correções possibilitaram afirmar que o sujeito começa a escrever estabelecendo uma relação entre a escrita e a leitura. Isso pressupõe que a intenção de escrever algo para o outro ler ou apreciar acaba sendo mais valorizado do que o produto apresentado. Desta forma, assim como na modalidade oral, o papel do outro enquanto interlocutor é essencial para as mudanças conceituais na escrita. A criança, de maneira geral, busca atribuir sentido às marcas empreendidas por ela.

Estudando aspectos da aquisição da linguagem oral acerca do “erro” e das auto-correções espontâneas ou elicitadas, pudemos entrevê-las no terreno da aquisição da escrita, o que corrobora aquilo que já vínhamos pensando desde um trabalho anterior. Várias questões abordadas por Figueira mostraram-se adequadas às análises de alguns episódios da aquisição da escrita. Pudemos perceber que os trabalhos acerca das ocorrências divergentes



iluminaram algumas questões abordadas naquele e neste momento. Outras evidências foram descortinadas, dentre elas, a compreensão de que uma ocorrência divergente se constitui como lugar de instanciação de mudanças no processo de aquisição da linguagem oral e escrita.

Assim, podemos afirmar que os estudos da pesquisadora apresentam-se como instrumentos valiosos para as pesquisas educacionais, voltadas ao linguístico e contribuiu significativamente para a nossa investigação. Acreditamos que a compreensão do discurso oral como estrutura seja um caminho para pesquisas educacionais que buscam compreender seus objetos a partir desse referencial teórico.

Como sabemos, o desenvolvimento da linguagem (modalidade oral) se dá natural e espontaneamente, no espaço de interlocução com adultos que falam com a criança. Já para a modalidade escrita há um componente a mais: ela demanda um ensino intensivo e sistemático, dependente de um planejamento de natureza predominantemente escolar, na maioria dos casos. Para a aquisição da escrita – em parte, diferentemente da modalidade oral – é preciso contar com um ensino formal, geralmente cumprido no ambiente escolar, sob os cuidados de um professor alfabetizador. Todavia, se a língua materna for perspectivada como lugar de interpretação, de deslizamentos, em que o sujeito possa filiar-se e produzir sentidos, a sua inscrição na língua seja em qualquer modalidade, provavelmente será muito bem sucedida. A nosso ver, respeitadas as diferenças, há uma relação de base e de constitutividade entre as duas modalidades da língua materna, ou seja, a língua(gem) oral e a escrita.

No percurso desta tese, pudemos constatar que é de fundamental importância a valorização dos intentos iniciais de uma criança, pois a escrita é, assim, um espaço a mais de manifestação da singularidade dos sujeitos. Nesse sentido, as formas gráficas colocam em cena o funcionamento da língua atuando na própria escrita. Reconhecer o movimento das cadeias significantes, presentes e ausentes, como efeito da relação da criança com o próprio nome e os dos colegas, bem como compreender que a interação da criança vai além da interação com o outro, enquanto entidade do mundo, pois ela mostra-nos que a interação com a língua é primordial para o acontecimento da escrita.

Ao focalizar a escrita do ponto de vista do processo de aquisição, a nossa observação permitiu constatar que não se trata de um processo linear, nem tampouco de um processo escalonado. Seria mais prudente visualizarmos o processo de aquisição numa sinuosidade que lembra uma figuração em espiral, o que configura um ponto móvel em torno de um ponto fixo, ao mesmo tempo em que dele se afasta, dele se aproxima. O desenvolvimento intelectual, a compreensão das coisas, a aprendizagem, não acontecem obedecendo a uma linearidade. Trata-se muito mais de um processo dinâmico em que é possível observar continuamente idas e vindas. De forma geral, não há linearidade nem tampouco sobreposição. É um ir e vir a quaisquer momentos.

Observamos também que tanto a modalidade oral quanto a escrita podem ser usadas como instrumento de voltar-se sobre a língua materna. Como falantes de uma língua somos capazes de perceber que, muitas vezes, a cadeia da fala em nosso uso cotidiano realiza-se como um contínuo em virtude de alguns princípios do sistema alfabético próprio da nossa língua, que toma a sua forma material visível na escrita.

Há semelhanças entre o sistema oral e o escrito, mas há também diferenças que precisam ser trabalhadas. Nesse sentido, poderíamos dizer que existem propriedades partilhadas pelos dois sistemas, mas com âmbitos disponíveis diferentes.

As ocorrências analisadas levaram-nos a confirmação de que a escrita é uma operação complexa. Assim, escrever significa instaurar uma forma de relação dialógica que tem em conta relações linguísticas, mas as ultrapassa, sendo parte de um processo significativo de interação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores nas quais o discurso se estrutura em função do outro.

Nossa observação empírica dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa mostrou que quando se produz um texto há momentos em que aparecem tentativas, rasuras, exclusões, substituições e correções das mais diferentes formas. Tem-se em mente a busca da compreensão de que por parte do outro nada mais é do que efeito daquele que escreve com o outro. Isso parece acontecer dada a necessidade de se estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas. A criança, ao produzir e retificar seu texto defronta-

se com diversos níveis de acontecimentos. Ela não escreve por acaso, pois parece já ter concepção do que é texto e a noção do que subjaz em sua construção.

De forma geral, pudemos compreender que os sinais de tentativa, de escrita, de rasuras e correções implicam na subjetividade do sujeito escrevente. Assim, podemos inferir que dificilmente encontramos uma produção escolar sem rasuras. Nesse sentido, a revisão parece significar para as crianças uma maneira de refletir e reelaborar suas ideias e concepções acerca do que está escrevendo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que a criança faz do objeto escrito. In: KATO, Mary. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas, SP: Pontes, 1988. p. 135-142.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras, 1997.

BARBOSA, Maria José Landivar de Figueiredo. **Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita**. 2000. 159p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Análise de alguns episódios no processo de aquisição da escrita. **Sínteses** – Revista dos cursos de pós-graduação, IEL/Unicamp, Campinas, v.6, p. 59-68, 2001.

BARBOSA JUNIOR, Donizeti Ferreira. **O brincar de crianças acometidas pelo câncer: efeito e saberes**. 2008. 209p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

BOSCO, Zelma Regina. **No jogo dos significantes, a infância da letra**. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 22/1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 01/1999 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

\_\_\_\_\_. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura

e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

CATACH, Nina. (Org.). **Para uma teoria da língua escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Ática, 1996.

CORACINI, Maria José (Org.) **Identidade & discurso** – (des)construindo subjetividades. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

DE LEMOS, Claudia Tereza Guimarães de. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralin**, 3. Recife, Ed. Universitária, UFP, 1982.

\_\_\_\_\_. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Madri, v.1, n. 1, p. 103-120, 1992.

\_\_\_\_\_. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture & Psychology*. Sage Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, Vol. 6(2): 169-182, 2000.

\_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p.41-69, 2002.

\_\_\_\_\_. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F. ARANTES, L. (org) Aquisição, patologias e clínicas de linguagem. São Paulo: EDUC-FAPESP, 2006.

\_\_\_\_\_; LIER-DE VITTO M.F.; SILVEIRA, E.M. e ANDRADE L. “Le Saussurisme en Am.rique Latine au XX.me. Si.cle”, in **Cahiers Ferdinand de Saussure**: Revue suisse de linguistique g.n.rale, no. 56; pp.165/176. Publicado por Cercle Ferdinand de Saussure, Librairie Droz S.A.. Gen.ve. 2003.

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours preparatoire. **Études de Linguistique Appliquée (E.L.A.)**, Paris, n. 62, 1986.

\_\_\_\_\_. La réécriture dans l’écriture: les cas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée (E.L.A.)**, Paris, n. 68, 1987.

\_\_\_\_\_. **Réécrire à l’école et au collège**: de l’analyse des brouillons à l’écriture accompagnée. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAREZI JUNIOR, Carlos. **Semântica para a Educação Básica**. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

FERREIRO, Emília. A escrita... antes das letras. In: SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança**. São Paulo, Cortez, 1990.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, Emília; PONTECORVO, Clotilde. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, Emília; PONTECORVO, Clotilde; MOREIRA, Nadja Ribeiro; HIDALGO, Isabel García. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996. p.38-77.

FIGUEIRA, Rosa Attié. On the development of the expression of causativity: a syntactic hypothesis. **Journal of Child Language**, 11, Cambridge: Cambridge University Press. p. 107-127. 1984.

\_\_\_\_\_. **Causatividade**: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do português por uma criança. 1985. 348 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

\_\_\_\_\_. Agente e culpado: papéis que se recobrem na aquisição da construção causativa com fazer. **Revista Ibero-americana**, v. 1, p. 36-45, 1986.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem pela criança normal. Anais do II Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: CEAAL PUCRS, 1991. p. 131-149.

\_\_\_\_\_. Erro e enigma na aquisição da linguagem. **Letras de hoje**. v. 30, n.4, p.145-162, Porto Alegre, 1995a.

\_\_\_\_\_. A palavra divergente. Previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças. **Trabalhos de Linguística Aplicada** n.26, p.49-80, Jul/Dez., Campinas, 1995b.

\_\_\_\_\_. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (Org.). **O Método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, Unicamp, 1996. p. 55-85.

\_\_\_\_\_. Children's riddles: what do they tell us about change in language acquisition?. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas-SP, v. 33, p. 15-26, 1997.

\_\_\_\_\_. Os lineamentos das conjugações verbais na fala da criança: multidirecionalidade do erro e heterogeneidade linguística. **Letras de Hoje**. v. 33, n.2, p.73-80, Porto Alegre, jun. 1998.

\_\_\_\_\_. A aquisição dos verbos prefixados por des- em português. **Revista Palavra**. v. 5, p. 120-211, Rio de Janeiro: Ed. PUC- RJ, 1999.

\_\_\_\_\_. Marcas insólitas na aquisição do gênero – evidência do fato autonímico na língua e no discurso. **Linguística**, v. 13, publicação da Associação de Linguística e Filologia da América Latina – ALFAL, 2001.

\_\_\_\_\_. La propriété réflexive du langage: quelques manifestations du fait autonymique dans l'acquisition du langage. In: AUTHIER-REVUZ, Jaqueline; DOURY, Marianne; REBOUL-TOURÉ, Sandrine. **Parler des mots**. Le fait autonymique em discours. Presses Sorbonne Nouvelle. Université Paris 3, 2003.

\_\_\_\_\_. A aquisição do paradigma verbal do português: as múltiplas direções dos erros. In: ALBANO et al. (Org.). **Saudades da Língua**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.479-504.

\_\_\_\_\_. A criança na língua. Erros de gêneros como marcas de subjetivação. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas-SP, v. 47 (1)-(2), p. 29-47, 2005.

\_\_\_\_\_. O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas-SP, v. 52(1), p.115-143, 2010.

\_\_\_\_\_. Quando reflexividade e aquisição da linguagem se encontram: jogos, réplicas, reformulações. CD-Rom ACTAS do XV Congresso Internacional de la ALFAL. 2008.

\_\_\_\_\_. Perguntas e réplicas: sua complexidade na fala da criança. CD-Rom Documentos para el XVI Congreso Internacional de la ALFAL. Alcalá de Henares. Cestero et al. (comp.). 2011.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações acerca das reformulações na fala da criança. In: LAMPRECH, Regina. (Org.). **Aquisição da Linguagem**. Estudos Recentes no Brasil. 1ª Ed. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2011, p 181-192



\_\_\_\_\_. A réplica: cenário de não-coincidências no diálogo adulto-criança. In: XV Congresso nacional de Linguística e Filologia. Instituto de Letras da UERJ, 22 a 26 de agosto de 2011. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/resumos.htm](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/resumos.htm)>. Acesso em: 28 set. 2011.

\_\_\_\_\_. A fala da criança em dois recortes: a pesquisa e a ficção. In: Del Re, Alessandra & Romero, Márcia. (Orgs.). **Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 73-98.

GOODMAN, Yetta. O desenvolvimento da escrita em crianças muito pequenas. In: FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita G. (Orgs.) **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil: um percurso em busca da expressão artística. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI Regina Silva. (Orgs.). **A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 12-25.

GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI Regina Silva. (Orgs.). **A literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática. 1986.

LEMOS, Maria Tereza Guimarães. **A língua que me falta: uma análise dos estudos de aquisição da linguagem**. 1994. 163 p. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. Hesitações e pausas como ocorrências articuladas ao movimento de reformulação. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 54, n. 1, p. 67-80, 2012.

LIER-DE-VITTO, Maria Francisca; CARVALHO, Glória Maria Monteiro. Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: FINGER Ingrid; QUADROS, Ronice Müller (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 115-146.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: Seduc. 2ª edição. 195 p. 2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Proposta de Ensino da Educação Infantil. Cáceres-MT: SME. 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular da Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Cáceres-MT (s/d).

NESPOR, Marina.; VOGEL, Irene. **La prosodia**. Madrid: Visor Distribuciones, 1994.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008. 68 p.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. (Org.). **O método e o dado no estudo da Linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. **Letras de Hoje**, Porto Alegre. v. 33, n. 2, p. 81-87, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre o projeto de aquisição de linguagem e a obra de sua fundadora: uma homenagem a Cláudia Lemos. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 47, nº 1, 2, p. 11-15, 2005.

PEREIRA CASTRO, Maria Fausta; FIGUEIRA, Rosa Attié. A aquisição de Linguagem. In: PFEIFFER, C.; NUNES, J. H. **Linguagem, História e Conhecimento**. Campinas: Pontes, 2006. p. 75-102.

PEREIRA CASTRO, Maria Fausta. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: LIER-DE-VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. 2.ed. São Paulo: EDUC, FAPES, 2007.

\_\_\_\_\_. Em torno da interface e dos intervalos entre a fala e a escrita. In: LIER-DE-VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 201-214.

Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil – CAIC. Cáceres-MT. Biênio 2011/2012.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Campus de Cáceres – MT.

RODRIGUES, Luciana Lessa. **A complexidade das relações ortográfico-fônicas na aquisição da escrita: um estudo com crianças da educação infantil**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012 (no prelo).

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006[1916].

SCARPA, Ester Maria. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p.203-232.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 150.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau; PINA, Patrícia Kátia da Costa; MICHELLI Regina Silva. (Orgs.). **A Literatura infantil e juvenil hoje: múltiplos olhares, diversas leituras**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2011. p. 6-9.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VORCARO, Angela Maria Resende; VERAS, Viviane. O brincar como operação de escrita. In: LIER-DE-VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Faces da escrita: linguagem, clínica, escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.33-49.